

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**As expressões artísticas na promoção autorregulação da  
aprendizagem das crianças**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Rita Olivença Caixinha**

**Orientação:**

**Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho**

março, 2024

*“Francisco ao deitar:  
- Mãe, hoje estive a pintar como o Pollock.  
- O Pollock?!  
- Sim, ele pintava com “gotelagem”.  
- E sabes o que é isso?  
- É a salpicar com o pincel na tela e sei que ele era careca.  
- Pois era.  
- Gosto mais do Mondrian.  
- Mas tu conheces esse pintor?!?!  
- Sim.  
- Como pintava o Mondrian?  
- Aos retângulos, quadrados azuis, amarelos e vermelhos. O Kadinsky é que  
era aos círculos.  
- Francisco! De onde conheces esses pintores?!  
- Da escola. A minha educadora Cristina e a Inês ensinaram-me. Vou ser  
pintor.”*

*Ana Unicórnio Nunes*

## Agradecimentos<sup>1</sup>

Esta investigação é um reflexo de um projeto a longo prazo que vê chegar o seu fim. Desta forma, resta-me agradecer às pessoas que passaram por mim ao longo destes cinco anos. Educadoras e professoras, Fátima Pelarigo, Ana Cristina Ferreira, Elisabete Pereira, Carla Lopes, Margarida Pinto, obrigada pelo belíssimo exemplo que me deram. Na minha forma de educar e ensinar, levo um pouco de vós no meu coração.

Queridos amigos, do Norte, do Centro, e do Sul de Portugal, com diversos sotaques e tradições, sem vocês não era o mesmo! Convosco aprendi o verdadeiro sentido de entreajuda e amizade. Obrigada a todos pelos momentos inesquecíveis. Valeu a pena, por ser convosco, nunca me esquecerei.

Amigos de longa data e Matias...obrigada pelo ânimo, compreensão e presença. Por compreenderem os dias infinitos em que não apareci e não respondi às mensagens, pelas vezes que não pude estar em presença e pelas vezes que estive e que valeu a pena.

Obrigada família, Avó, Pais, Raquel, Tia, sem a vossa presença teria sido mais difícil e sem graça. Pais, obrigada por financiarem este projeto, poupou-me muitas dores de cabeça e noites mal dormidas. Mãe, obrigada pelo exemplo que me dá enquanto profissional e por podermos sonhar juntas no mundo da educação. Obrigada pelos valores que me transmitiste. Pai, obrigada por tudo: pelo início e pelo fim, pelas idas e vindas a Santarém, muitas vezes a horas tardias, por me comprares livros, pela tua disponibilidade, pelo teu interesse, por me levares aos museus, por seres o meu herói. Obrigada por serem meus pais!

Professora Isabel Piscalho, obrigada por ensinar com o coração, por ser uma Professora empática, disponível e encorajadora. Na licenciatura as suas aulas eram inspiradoras, mas sendo minha Orientadora, fiquei a admirá-la. Eternamente grata.

Resta-me agradecer a mim... por não ter baixado os braços e ter ultrapassado várias amarguras, por não ter desistido mesmo quando me senti cansada e sem motivação para continuar. Ainda bem que não desisti, e sinto-me tão orgulhosa, por num futuro próximo, poder marcar a diferença no mundo, porque é isso que os educadores e professores fazem: mudam o mundo!

*“A teacher affects eternity,  
he can never tell where his influence stops.”*

Henry Adams

---

<sup>1</sup> Todas as pessoas mencionadas foram devidamente informadas que o seu nome, apenas, constaria nos agradecimentos do presente trabalho.

## Acrónimos/ Siglas

AE - Aprendizagens Essenciais

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ARA - Autorregulação da Aprendizagem

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CHILD- Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009).

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

MEM - Movimento Escola Moderna

NEE - Necessidades Educativas

OCDE - A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

UC - Unidade Curricular

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## Resumo

O presente relatório da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no programa de Mestrado em Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), está dividido em duas partes distintas. Na primeira, abordam-se os contextos de estágio (creche, jardim de infância e 1.º CEB), fornecendo uma minuciosa descrição dos participantes, projetos educativos desenvolvidos e experiências vivenciadas, destacando as aprendizagens significativas ocorridas. A segunda parte concentra-se numa investigação com o propósito central de compreender de que modo as expressões artísticas podem contribuir para promover a autorregulação da aprendizagem das crianças. Este exercício investigativo, de natureza mista, com carácter exploratório e descritivo, operacionalizou-se através de dois momentos: o primeiro, envolveu a observação de crianças nos diferentes contextos (creche, jardim de infância e 1.º CEB), seguida da análise e reflexão a partir da utilização da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD); o segundo, consistiu na realização de entrevistas semidiretivas a quatro especialistas em expressões artísticas, seguidas da sua transcrição e, posterior, análise. A triangulação dos dados provenientes da observação participante e das entrevistas revelou que as expressões artísticas desempenham um papel crucial na promoção da autorregulação da aprendizagem, especialmente quando incorporadas de forma contínua e intencionalmente no ambiente da sala e quando as crianças participam ativamente no seu próprio processo educativo, envolvendo-se na tomada de decisões, assumindo responsabilidades pelas suas ações.

**Palavras-chave:** Expressões artísticas; Autorregulação; Autonomia; Educação Pré-escolar; Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

This report on the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, part of the Master's program in Teaching in Pre-School Education and the Elementary School, is divided into two distinct parts. In the first, the internship contexts (nursery school, kindergarten and elementary school) are covered, providing a detailed description of the participants, the educational projects developed and the experiences had, highlighting the significant learning that took place. The second part focuses on an investigation with the central purpose of understanding how artistic expressions can contribute to promoting self-regulation in children's learning. This research exercise, of a mixed nature, exploratory and descriptive, was carried out in two stages: the first involved observing children in different contexts (nursery school, kindergarten and elementary school), followed by analysis and reflection using the List of Independent Learning Development (CHILD); the second consisted of semi-direct interviews with four specialists in artistic expressions, followed by their transcription and subsequent analysis. The triangulation of data from participant observation and interviews revealed that artistic expressions play a crucial role in promoting self-regulation of learning, especially when incorporated continuously and intentionally into the classroom environment and when children actively participate in their own educational process, getting involved in decision-making and taking responsibility for their actions.

**Keywords:** Artistic expressions; Self-regulation; Autonomy; Pre-school education; Primary school.

# Índice

Agradecimentos.....	3
Acrónimos/ Siglas .....	4
<b>Resumo</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	6
<b>Índice Figuras</b> .....	10
<b>Índice tabelas</b> .....	10
<b>Introdução</b> .....	11
<b>Parte I - Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	12
1.Prática de Ensino Supervisionada em creche .....	12
<b>1.1 Caracterização da Instituição</b> .....	12
<b>1.2 Organização do ambiente educativo da sala</b> .....	13
<b>1.3 Projeto “Desenvolvimento sensório-motor através das expressões”</b> 18	
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância .....	21
<b>2.1 Caracterização da Instituição</b> .....	21
<b>2.2 Organização do ambiente educativo da sala</b> .....	22
<b>2.2 Projeto “Arte de mãos dadas com problemas ambientais”</b> .....	26
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (2.º ano de escolaridade).....	31
<b>3.1 Caracterização da Instituição</b> .....	31
<b>3.2 Organização do ambiente educativo da sala</b> .....	32
<b>3.3 Projeto “Enraizar o som das letras”</b> .....	37
4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (3.º e 4.º ano de escolaridade).....	43
<b>4.1 Caracterização da Instituição</b> .....	43
<b>4.2 Organização do ambiente educativo da sala</b> .....	44
<b>4.3 Projeto “Envolver para aprender”</b> .....	46
5. Percurso de desenvolvimento Profissional .....	49
<b>Parte II - Exercício Investigativo</b> .....	51
<b>1. Contextualização do exercício investigativo</b> .....	51

2. Enquadramento teórico .....	52
<b>2.1 A autorregulação da aprendizagem como competência a desenvolver no século XXI desde a infância</b> .....	52
<b>2.2 As Expressões Artísticas como veículo para a promoção da autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico</b> .....	54
3. Método .....	57
<b>3.1 Tipo e pertinência do exercício investigativo</b> .....	57
<b>3.2 Questões de investigação e objetivos</b> .....	58
4. Estudo 1: Observar para refletir- utilização da CHILD para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças .....	58
<b>4.1 Contextos e participantes</b> .....	58
<b>4.2 Processos de recolha e tratamento de dados</b> .....	59
<b>4.3 Apresentação e análise dos resultados</b> .....	61
5. Estudo 2: Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades das expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 2 aos 10 anos .....	68
<b>5.1 Contexto e participantes</b> .....	68
<b>5.2 Processos de recolha e tratamento de dados</b> .....	69
<b>5.2 Apresentação e análise dos resultados</b> .....	71
6. Principais conclusões .....	77
<b>III- Reflexão final</b> .....	81
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	84
<b>Anexos</b> .....	91
<b>Anexo 1- Avaliação da Grelha de Bem-estar e Envolvimento-Creche</b> .....	91
Anexo 2- Rúbrica de Avaliação – Jardim de Infância.....	92
Anexo 3- Exemplo de avaliação de atividade com base na rúbrica .....	93
Anexo 4- Exemplo da Lista de Desenvolvimento de Aprendizagem (CHILD) preenchida .....	94
Anexo 5- Grelha com objetivos centrais do projeto referente à primeira semana de estágio- 1.º CEB (2.º ano) .....	96

Anexo 6- Grelha com objetivos centrais do projeto referente à última semana de estágio - 1.º CEB (2.º ano) .....	97
Anexo 7- Rúbrica de avaliação do projeto de estágio “Envolver para Aprender” - 1.ºCEB (3.º e 4.º anos).....	98
Anexo 8- Rúbrica de avaliação do projeto de estágio “Envolver para Aprender” semana de observação – 1.º CEB (3.º e 4.º anos) .....	99
Anexo 9- Rúbrica de avaliação do projeto de estágio “Envolver para Aprender” última semana de intervenção – 1.º CEB (3.º e 4.º anos) .....	99
.....	99
Anexo 10- Pedido de entrevista.....	100
Anexo 11- Guião de entrevista .....	101
Anexo 12- Transcrição das entrevistas.....	101
<b>Primeira entrevista</b> .....	101
<b>Segunda entrevista</b> .....	103
<b>Terceira entrevista</b> .....	125
<b>Quarta entrevista</b> .....	133
Anexo 13- Análise das entrevistas .....	146

## **Índice Figuras**

Figura 1- Atividade "Descobrir um novo instrumento".	20
Figura 2- Atividade "Carrinhos de cor".	21
Figura 3- Paineis "O oceano" concluído a partir de materiais de desperdício.	29
Figura 4- Visita da "Frida Kahlo" à sala.	30
Figura 5-Criação da história em grande grupo.	39
Figura 6-História publicada no StoryJumper.	39
Figura 7-Execução e resultado dos postais de Natal.	40
Figura 8-Quadro "Noite estrelada" de Van Gogh para inspiração.	41
Figura 9-Quadro "postal de Natal" de Salvador Dali para inspiração.	41
Figura 10- Atividade dos tempos verbais "Amar pelos dois".	48
Figura 11- Desenho do Super-herói "Salvador da natureza".	48
Figura 12- Atividade construção em pasta de moldar "Salvador da natureza".	48
Figura 13- Avaliação das crianças ao projeto de estágio	49

## **Índice tabelas**

Tabela 1- Observação inicial do estágio em creche relativamente às crianças de 2 anos.	62
Tabela 2- Observação final do estágio em creche relativamente às crianças de 2 anos.	62
Tabela 3- Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos.	63
Tabela 4-Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos.	64
Tabela 5- Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos.	64
Tabela 6- Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos.	65
Tabela 7-Observação inicial do estágio de 1.ºCEB, 2.ºano.	66
Tabela 8-Observação final do estágio de 1.ºCEB, 2.ºano.	66
Tabela 9-Observação inicial do estágio de 1.ºCEB, 3.º ano.	67
Tabela 10-Observação final do estágio de 1.ºCEB, 3.º ano.	67
Tabela 11-Observação inicial do estágio de 1.ºCEB, 4.º ano.	67
Tabela 12-Observação final do estágio de 1.ºCEB, 4.º ano.	68

## Introdução

O presente relatório integra a unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II, no âmbito da obtenção do grau de mestre. O propósito deste relatório é apresentar o trabalho realizado ao longo do Mestrado, focando-se particularmente na Prática de Ensino Supervisionada em diferentes contextos.

No que se refere à estrutura, o relatório encontra-se dividido em duas partes. Primeiramente, são apresentados os contextos de estágio (creche, JI e 1.º CEB- 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade). Neste segmento, inclui-se a caracterização dos espaços, bem como a descrição dos grupos de crianças e alunos. Em seguida é apresentado o projeto implementado e respetiva avaliação. Este capítulo termina com uma reflexão sobre o percurso investigativo realizado durante a PES. É de ressaltar que os contextos de creche, jardim de infância e 1.º CEB são estágios cruciais no desenvolvimento infantil, e a sua importância tem sido fundamentada por várias teorias e abordagens na psicologia e na educação. Destaca-se por exemplo Bowlby (1969), que introduziu a Teoria do Apego, argumentando que as relações de vinculação seguras têm um impacto na saúde emocional; Piaget (1969), conhecido pelas suas Teorias do Desenvolvimento Cognitivo e pela importância do jogo simbólico, Bruner (1960) que enfatizou a importância da instrução gradual para as crianças atingirem graus mais elevados de competência no 1.º CEB.

Na segunda parte apresenta-se um estudo de natureza mista e cariz exploratório e descritivo, que surgiu com base em dúvidas que foram surgindo ao longo dos contextos de estágio. Desta forma, desenvolveu-se um exercício investigativo que tem como objetivo, perceber em que medida as expressões artísticas podem promover a autorregulação da aprendizagem em contexto educativo. Este exercício contempla então dois estudos, no primeiro, recorreu-se à utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a CHILD<sup>2</sup>, em que os participantes foram crianças da Creche, do Jardim de Infância e do 1.º CEB, no segundo estudo, foram entrevistados quatro especialistas das áreas das expressões artísticas (artes visuais, dramática, música e dança) com enfoque na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças. Esta segunda parte do relatório, termina com uma reflexão ~~holística~~ das aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado, sobretudo nos contextos práticos, e da importância da formação na vida dos (futuros e atuais) docentes.

---

<sup>2</sup> Ao longo do estudo, sempre que utilizarmos a sigla CHILD referimo-nos à “Checklist of Independent Learning Development” (ou, devidamente traduzida, à “Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente”) (Whitebread et al., 2009).

# **Parte I - Prática de Ensino Supervisionada**

## **1.Prática de Ensino Supervisionada em creche**

### **1.1 Caracterização da Instituição**

Durante a prática de ensino supervisionada, estagiei numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, sob a responsabilidade da Diocese de Santarém. O objetivo principal da instituição é desenvolver atividades de ação social e educacional por meio de várias respostas sociais.

A instituição é composta por dois jardins de infância, dois centros de dia, três unidades de apoio domiciliário e um lar de idosos, abrangendo a união de freguesias de Santarém. Durante o estágio, atuei na creche.

A instituição possui um projeto educativo com o título "Crescer com Todos", cujo principal objetivo é valorizar o crescimento humano na busca constante da verdade e da alegria de viver. Esse projeto, parte de valores éticos, humanos e cristãos, visando formar cidadãos humildes, cooperantes e que valorizem o próximo e o ambiente em que vivem. A problemática do projeto aborda a constante necessidade de valores, enquanto problemas sociais e morais, como violência, falta de respeito pelo outro e questões de saúde global, que estão, cada vez mais presentes nas sociedades.

Com base nessa problemática, a instituição propõe ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, suas implicações práticas e expressá-los em relação a si mesmas, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral. Além disso, busca fomentar atitudes de respeito e valorização crítica pelo meio ambiente, bem como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o compõem. O projeto educativo desenvolveu-se com a participação de todas as educadoras da instituição, levando em consideração as características do grupo de crianças, da unidade em que estagiei.

Na sala em que se estagiei, o Projeto Pedagógico de Sala, não tinha um nome específico, sendo elaborado a partir do Projeto Educativo da Instituição "Crescer com Todos". A sala destinava-se a um grupo de dezoito crianças com cerca de dois anos, com o objetivo de proporcionar um processo educativo que atendesse às características, interesses e necessidades de cada criança, promovendo seu desenvolvimento equilibrado e saudável.

## **1.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **1.2.1 Organização do grupo**

O grupo de estágio era composto por dezoito crianças, sendo doze rapazes e seis raparigas, com idades de dois anos. A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, com exceção de uma menina de nacionalidade brasileira. O grupo era acolhedor, afável e demonstrou carinho e atenção em relação às pessoas externas. Isso contribuiu para um bom ambiente na sala e facilitou o estabelecimento de relações saudáveis entre pares e adultos.

No entanto, foi possível observar alguns conflitos típicos dessa faixa etária. De acordo com Piaget citado por (Almeida, 2010), as crianças de 2 anos estão no estágio sensório-motor (0 a 2 anos), em transição para o estágio pré-operatório (2 a 7 anos). No estágio sensório-motor, a criança explora o mundo por meio dos sentidos e movimentos, desenvolvendo competências motoras e compreendendo a permanência do objeto. No estágio pré-operatório, a criança é egocêntrica e incapaz de compreender o ponto de vista dos outros.

Um dos conflitos observados foi a dificuldade em partilhar brinquedos. Quando uma criança estava a brincar com um objeto e outra tirava, ocorriam perturbações e choro por parte da criança, inicialmente envolvida. Conforme Gazal (2004) muitas vezes as crianças precisam ser lembradas de partilhar até que possam fazê-lo espontaneamente. Nesses momentos, é importante a intervenção do adulto para ajudar as crianças a resolverem os conflitos e explorarem alternativas adequadas (Hohmann M. B., 1987).

O grupo demonstrou colaboração e prestabilidade. As crianças já tinham adquiridas algumas competências desenvolvidas devido ao estímulo recebido da educadora desde a sala de um ano, como descalçar-se, deitar-se na cama para a sesta, pendurar o bibe corretamente e usar talheres. Os adultos desempenharam um papel importante na promoção da autonomia das crianças, auxiliando-as a aprender a fazer coisas por si mesmas (Hohmann, M.B 1987).

O grupo revelou interesse em explorar diferentes áreas, mas destacaram-se os jogos didáticos, desenho/pintura e brincadeiras autónomas ou dirigidas. O brincar tem benefícios significativos para o desenvolvimento físico, mental, social e emocional das crianças, incluindo o aprimoramento das competências motoras, linguísticas, memória, solução de problemas, criatividade e imaginação (Gazal, 2007).

Quanto ao desenvolvimento, embora fosse um grupo homogêneo, foram observadas algumas diferenças individuais. Algumas crianças demonstravam maior autonomia e motivação para enfrentar desafios, como desabotoar botões ou usar

talheres corretamente. Ao nível cognitivo e da linguagem, algumas crianças já verbalizavam frases estruturadas, enquanto outras tinham uma expressão verbal menos desenvolvida, o que é normal na faixa etária. O jogo simbólico também esteve presente, como por exemplo nas construções de cubos e nas brincadeiras da área da Casinha (Brazelton, 1995).

Na questão da higiene, o grupo era estimulado a desenvolver autonomia, eram encorajados e sempre com reforço positivo, pelos seus progressos. A maioria das crianças usava bacio, mas ainda precisava de ajuda, para baixar as roupas e retirar a fralda. Alguns já conseguiam passar o dia sem fralda e usar a sanita. A personalidade da criança, de acordo com Freud (citado por Santos, 2013), forma-se nos primeiros anos de vida por meio de conflitos, sendo o controle dos esfíncteres um marco importante nessa fase.

A relação entre a educadora e os pais era relevante, e a parceria entre eles era valorizada. Devido à pandemia, os contatos pessoais foram escassos, mas a comunicação por telefone e aplicativos de mensagens, permitiu a troca de informações. A relação entre educadora e pais era próxima, cordial e cooperativa, conforme destacado por Santos (1983).

### **1.2.2 Organização do espaço**

A prática de ensino supervisionada na valência de Creche, realizou-se na parte mais recente da instituição, mais concretamente na Creche 2. É de salientar que a instituição agrega muitas salas e por isso é um edifício grande e com muitas crianças.

Apesar da creche ter espaço exterior com diversos recursos e disponibilidade de brinquedos, o presente grupo de crianças passa a maior parte do tempo no interior da instituição, devido à sua faixa etária e alguma dificuldade no acesso ao exterior. Esta pouca regularidade ao exterior levou-me a questionar, qual a importância do espaço da sala para as crianças em creche. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.162), “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses”, deste modo, a sala de atividades assume-se como o espaço das crianças. Na entrada da sala, estão dispostos os cabides com a identificação das crianças. É uma das competências que as crianças são incentivadas a adquirir: pendurar os seus pertences no local correto, quando necessário, com a ajuda de um adulto.

Apesar de se ter feito uma redução de materiais na sala, devido à pandemia, de uma forma geral, a sala está devidamente equipada com materiais educativos e lúdicos

adequados à idade, necessidades e interesses das crianças, tendo em conta por exemplo, os critérios de qualidade definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) (Silva, Marques, Mata, e Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p.38) “(...) entre eles a variedade a funcionalidade, durabilidade, segurança e sentido estético.”

Relativamente às áreas (ou “cantinhos”) da sala, alguns autores defendem que o espaço deve ser dividido em áreas de interesse ou áreas de trabalho bem definidas, na medida em que “(...) estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho.”, (Hohmann e Weikart, Educar a Criança, 2011, p.51), devendo as mesmas serem ajustadas aos interesses das crianças. Segundo Cunha (2013, p.36) “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos”. Neste sentido, a sala dispõem de algumas áreas tais como: “Área da Garagem; “Área da Casinha; “Área dos Jogos” e “Área de Leitura”.

É de referir que outra das competências que se vai trabalhando ao longo do ano, e que as crianças devem adquirir, é o facto de as crianças saberem respeitar e utilizar os materiais nas respetivas áreas. Foi algo que fui observando ao longo do estágio, porque no início não sabia se por exemplo, havia diferença em jogar um jogo na mesa da sala ou na mesa da casinha. A educadora cooperante, reforçou a importância de corrigirmos as crianças, quando necessário e utilizarmos os materiais apenas nas áreas a que estão destinadas.

De forma geral, a educadora cooperante tenta ter o espaço organizado por áreas e mesmo os materiais de utilização regular estão de forma geral organizados. Nas salas de creche algumas educadoras preocupam-se mais em proporcionar às crianças materiais didáticos ricos em estimulações sensoriais do que a definir concretamente diferentes espaços lúdicos, pois as crianças ainda não compreendem muito bem a intencionalidade desses espaços.

Na sala, também se encontra a casa de banho, para a higiene e utilização das crianças. Esta casa de banho dispõe de 5 sanitas, 4 lavatórios, um pequeno poliban, e um fraldário para a muda de fraldas. Nas paredes estão móveis com divisões para guardar os pertences das crianças. A maior parte das crianças ainda não faz utilização da sanita, e desta forma os bacios geralmente ficam no poliban para serem higienizados e para um uso mais prático.

Toda a área da sala é um espaço amplo, com boa luminosidade natural e o ambiente educativo está bem definido. Na sala também está exposto um placar, na qual

se colocam os trabalhos realizados pelas crianças e um tapete grande no chão, na qual é o local onde é feito o acolhimento da manhã bem como, onde são contadas histórias, e com as respetivas “etiquetas de identificação” que a educadora faz questão de ter.

Por fim, a sala contém uma bancada com lavatório, em que em baixo são guardados todos os materiais para os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, como tintas, rolos, esponjas, folhas, e por cima estão os dossiers de cada criança, com a sua evolução, registos e documentos pertinentes. É de salientar, que a maior parte dos recursos e materiais na sala, estão ao nível e proporção do tamanho das crianças, de forma a dizer-lhes algo, bem como, os recursos estarem o mais ajustados possível, “assim, quando a criança permanecer de pé, poderá observar todos os seus colegas e atividades decorrentes nas diferentes áreas, bem como o educador poderá localizar rapidamente qualquer criança (...)” (Cunha, 2013, p.7).

### **1.2.3 Organização do tempo**

Ao longo dos dias de estágio pude ver na prática a importância das rotinas. A creche abrange as faixas etárias 0-3 anos, e é uma etapa particular marcada pela importância das rotinas/a importância da repetição. Dizer às crianças os momentos do dia, repetir todos os dias (mais ou menos) os mesmos horários, pela mesma ordem. A rotina dá à criança segurança para prever e antecipar o que aí vem e como é que ela se pode preparar. Tal como afirma Rodrigues (2009) citado (Gonçalves, 2015), “é imprescindível que o adulto tenha em consideração a importância da aprendizagem ativa e da interação social, e implementar a rotina respeitando estes pressupostos, na medida em que esta “orienta a ação da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo-espço [...], ajuda a criança a prever ações e a situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários” (Gonçalves, 2015). Na sala em que estagiei a educadora tinha planeada uma rotina base, e que em pequenas partes do dia, podiam alterar conforme a semana, por exemplo no momento da manhã, as atividades dirigidas. À parte destes momentos, a maior parte dos dias cumprem a mesma rotina: o momento da manhã, que engloba o reunir no tapete e desejar um bom dia, a brincadeira, eventualmente uma atividade dirigida ou brincadeira livre e higiene; o momento da tarde, mais concretamente a parte da refeição (almoço), a higiene, a sesta, a higiene, o lanche, a higiene novamente e brincadeira livre.

O momento de partida e a chegada à creche, são momentos passíveis de provocar nos adultos e nas crianças sentimentos de insegurança, medo, angústia, mas que podem ser minimizados com algumas estratégias por parte do educador. Neste sentido, é importante “dar as boas-vindas e fazer as despedidas calmamente de forma a tranquilizar crianças e pais” (Hohmann M. &, 2011, p.211). O educador também

assume um papel importante na redução do impacto das separações e dos reencontros na medida em que compreende e reconhece os sentimentos das crianças e da família, verbalizando-os. No caso deste estágio, infelizmente não pudemos assistir à despedida ou reencontro entre os pais/Encarregados de Educação e crianças, devido à pandemia Covid-19.

O momento das atividades livres, ou brincadeira livre, consiste num período em que as crianças exploram livremente os materiais, interagem com os seus pares e tomam iniciativa face às ações que querem concretizar. Para Post e Hohmann (2011 p.249), “cada criança escolhe aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais e, ainda, com o seu nível de desenvolvimento. O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções”.

Já o momento da refeição, é um momento que se caracteriza por ser “uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho, com os dedos, uma colher ou uma caneca” (Gonçalves, 2015). O momento da refeição também potencia o desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que o educador pode apoiar o interesse da criança em comer sozinho e envolver o grupo na tarefa de limpar a mesa. Por norma, as crianças começam a comer sozinhas utilizando os seus dedos, no entanto, em certas situações, Post e Hohmann (2011 p.224-225) afirmam que, “é preciso que o educador lhes dê uma colher para a mão, mas que também ele segure uma colher na sua mão. Desta forma, a criança pode praticar a utilização da colher, juntamente com a utilização dos seus dedos, e o educador pode ajudá-la sem necessariamente ter de lhe tirar a colher das mãos”. No estágio esta foi uma das ações que tivemos nos momentos da refeição.

Tendo em conta que a faixa etária da Creche (0-3 anos) é o único período (à partida), em que as crianças têm o momento de sesta, acho relevante falar sobre a importância da mesma. Este momento proporciona o descanso necessário para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Craidy e Kaercher (2001) defendem que, “é fundamental organizar [as rotinas] tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais (...)”.

Por fim, outro dos principais momentos presentes na rotina está a higiene. Considera-se o momento de higiene como muito importante e íntimo de se partilhar com a criança. Como mencionam Post e Hohmann (2011, p.229), “ao nível mais básico, estas rotinas promovem o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infeções e irritações da pele, mas podem também contribuir para o seu

bem-estar emocional”. Para além de desenvolver a autonomia e independência das crianças.

É de referir que o dia-a-dia da criança na creche, está organizado segundo uma sequência de acontecimentos, permitindo uma melhor organização por parte dos educadores, ajudando a criança a prever acontecimentos e a confiar nos adultos. Bondioli (2004), designa a intencionalidade pedagógica presente nas rotinas como pedagogia latente e define-a como um, “conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto, que, mesmo não estando totalmente sujeito a deliberações conscientes por parte dos agentes educativos, tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender”.

Organizar a rotina, pressupõe pensar que definir uma sequência de momentos diários é o resultado da reflexão que se faz do grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses. Para além disso, é importante considerar o contexto sociocultural no qual se está inserido, a proposta pedagógica da instituição e o modelo pedagógico inerente à prática do educador. Por fim, posso acrescentar que Hohmann e Weikart (2011) corroboram a ideia ao mencionarem que a adequada apropriação da estrutura da rotina diária “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo”.

### **1.3 Projeto “Desenvolvimento sensório-motor através das expressões”**

O tema do projeto centrou-se no desenvolvimento sensório-motor através das expressões. Escolheu-se este tema para desenvolver, uma vez que, no projeto de sala da educadora as expressões estavam integradas, tal como o desenvolvimento da exploração sensoriomotora. Assim, considerou-se importante articular as expressões com o desenvolvimento, pois durante os primeiros anos de vida o desenvolvimento motor leva a criança a adquirir competências como o andar, correr e todo um conjunto de gestos finos e precisos que refletem a existência de movimentos coordenados entre eles (Fontinha, 2014).

No que diz respeito aos sentidos, segundo Schiavo e Ribó (2007), as crianças ao estarem num ambiente propício à exploração dos sentidos, tornam-se mais dinâmicas, criativas, equilibradas emocionalmente, realizam as atividades propostas com mais sucesso, conseguem encontrar soluções e relacionam-se mais facilmente com outros. As mesmas autoras afirmam ainda que os estímulos são cruciais, nos primeiros anos de vida, no que se refere ao desenvolvimento infantil.

Entre os 2 e os 3 anos de idade a criança já adquiriu alguns movimentos locomotores, como andar, saltar e correr, ainda que neste último, apresentam algumas dificuldades. Esta idade apresenta ainda mecanismos de equilíbrio que lhes permitem manter uma postura vertical equilibrada. Quanto a movimentos manipulativos começam a desenvolver a habilidade de chutar, lançar, agarrar e alcançar objetos, bem como utilizar instrumentos de desenho e escrita, no entanto, só mais tarde é que adquirem uma variedade de pegas (Fontinha, 2014).

Relativamente às expressões, decidiu-se abordar, a expressão musical, expressão físico-motora, expressão plástica e expressão dramática. Sousa (2017), refere que as expressões artísticas se baseiam na atividade, no lúdico, na criação e na expressividade, não focalizando apenas uma área, mas sim todas as áreas artísticas. O mesmo autor indica que, as diferentes expressões artísticas, proporcionam à criança uma maior liberdade de expressão e uma base sólida para as aquisições cognitivas. Promove um ambiente onde a criança se possa expressar livremente e se confronte com as suas adversidades da vida.

Sousa (2003) menciona que “o objetivo primordial das Expressões é a manifestação das emoções e sentimentos através da criação, no entanto, o mais importante não é a obra criada pela criança, mas sim, a ação de criar”. Segundo o mesmo autor, a música, é algo que nos transmite sentimentos e emoções e que nos possibilita expressá-los. Na mesma linha de raciocínio, Veríssimo (2012), defende que as crianças desenvolvem a sua capacidade de memória e atenção, se estas forem estimuladas desde cedo, num ambiente de estímulos sonoros. As expressões em si têm como potencialidade o desenvolvimento da comunicação/linguagem, que permite à criança exprimir as suas emoções. A criança ao estar ainda no estágio sensório-motor, precisa de utilizar os seus sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar) para conhecer o mundo que a rodeia.

A educadora desempenha um papel de facilitadora e orientadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como tal, é imprescindível estimular todos os sentidos, através das expressões. Na prática quis-se enquadrar o desenvolvimento sensório-motor e as expressões no dia-a-dia da criança.

O projeto teve como objetivos: explorar livremente materiais sensoriais; proporcionar o contacto com diversas formas de expressão; proporcionar o bem-estar; valorizar a interação com o outro; contactar com experiências múltiplas; desenvolver a motricidade global; estimular o sentido auditivo e estimular a aprendizagem das cores.

Durante o período de estágio, tínhamos como propostas de atividades a implementar, conto de histórias, exploração do instrumento musical *metta drum*, exploração de um tapete sensorial, pintura com carrinhos, exploração de uma caixa de

bolas sensoriais, realização de um circuito, pintura com bolas de sabão, tapete sensorial da textura dos animais, pintura livre dentro de caixas grandes de cartão, dança livre com fitas de guizos e pintura de arco-íris com as mãos. Infelizmente com os constrangimentos da pandemia, o estágio foi interrompido e não se conseguiu realizar grande parte das atividades propostas.

Uma das estratégias que se utilizou para iniciar as atividades, foi a introdução de uma caixa mágica (grande o suficiente para se guardar os materiais necessários), e sempre após o momento do “bom dia”, a caixa era apresentada ao grupo como forma de surpresa, no sentido de “qual é a surpresa de hoje...”, e após se mostrar a atividade ou objeto, iniciava-se a atividade.

Considerou-se que “Descobrir um Novo Instrumento” e “Caminhos de Tinta” foram as atividades que decorreram melhor. Estas atividades tinham como objetivos, dar a conhecer um novo instrumento, estimular a coordenação motora, estimular a coordenação bilateral, explorar os sons do instrumento; desenvolver o gosto pela expressão plástica, estimular a criatividade, promover o desenvolvimento da coordenação óculo manual e estimular a motricidade grossa. Em ambas as atividades realizadas, existiu um grande interesse por parte das crianças, que se evidenciou na sua atenção ao realizarem a atividade e no seu bem-estar emocional; no prazer que demonstraram ao quererem repetir a atividade e na sua duração do tempo, que na maioria das vezes, as crianças queriam continuar. Por exemplo, na atividade “Descobrir um novo instrumento” fez-se um registo em vídeo em que uma das crianças diz que está a gostar de tocar e que é “giro”.



Figura 1- Atividade "Descobrir um novo instrumento".

No caso, específico, da primeira atividade descrita, permitiu que as crianças estimulassem o seu gosto pela música, e desenvolvessem a sua atenção/ audição, bem como, a sua coordenação para experimentar e descobrir novos sons. Na segunda atividade, foi possível pintar com uma nova técnica, explorando a expressão plástica e desenvolvendo a motricidade grossa, quando agarravam no carrinho.

Planeou-se avaliar o projeto através da observação direta; registos fotográficos durante as atividades; colaboração com o par de estágio; preenchimento da tabela do

bem-estar e do envolvimento da criança (Anexo 1) na atividade; conversas com a educadora e ajudante de ação educativa. É de referir que o estágio foi interrompido devido à pandemia e que este, apenas teve a duração de duas semanas.

Nesta linha de pensamento, e seguindo tudo o que já foi supramencionado acerca do projeto e dos seus objetivos, pode afirmar-se que as atividades propostas, permitiram que fossem enriquecidas aprendizagens relacionadas com as expressões, os sentidos e a motricidade, na medida em que todas as atividades foram estimulantes, na aquisição de novas aprendizagens.



Figura 2- Atividade "Carrinhos de cor".

Para a divulgação do projeto, planeou-se fazer um vídeo com uma breve apresentação, seguido de fotos e pequenos vídeos do trabalho desenvolvido, tanto em momentos de interação com o grupo, bem como, em atividades realizadas durante a intervenção, como também, no conto de histórias. Considera-se pertinente dizer, que apesar da nossa intenção em realizar o vídeo no término do estágio, a própria educadora fez alguns registos fotográficos das atividades que se desenvolveram na primeira semana de intervenção e partilhava com o grupo de pais no aplicativo *Whatsapp*.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **2.1 Caracterização da Instituição**

Durante a prática de ensino supervisionada realizou-se o estágio numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1985, sem fins lucrativos da responsabilidade da Diocese de Santarém. Esta instituição tem como principal objetivo desenvolver atividades de ação social e educacional, através de várias respostas sociais. Constitui-se como uma instituição vocacionada para o apoio a idosos e crianças, dispondo de cinco unidades.

Segundo o estatuto da instituição fazem parte dois jardins de infância, dois centros de dia, três unidades de apoio domiciliário e um lar. Realizou-se o estágio num destes Jardins de Infância, na zona de São Domingos.

A instituição tinha como projeto educativo “Crescer com Todos” que como principal objetivo destacava a preocupação e a valorização do crescimento humano na busca permanente da verdade e da alegria de viver, partindo de valores éticos, humanos e cristãos, de modo a formar cidadãos humildes, cooperantes e que valorizem o outro e o meio em que vivem. O projeto educativo realizou-se com a participação de todas as educadoras da instituição, tendo em conta as características do grupo de crianças que fizeram parte da unidade se realizou o estágio. Tendo como base os objetivos e finalidades do Projeto Educativo, as Educadoras de Infância elaboraram o seu Projeto Pedagógico de Sala e o seu Plano de Atividades, de forma a corresponder aos interesses e necessidades específicas de cada grupo de crianças.

Na sala onde se realizou o estágio, o Projeto Pedagógico não tinha um nome específico, pois foi elaborado a partir do Projeto Educativo da Instituição “Crescer com Todos”, destinado a um grupo de dezoito crianças com cerca de dois anos, tendo como principal objetivo, delinear um processo educativo que respondesse às características, aos interesses e às necessidades de cada criança, de forma a proporcionar o seu desenvolvimento equilibrado e saudável.

O estágio foi realizado na unidade de São Domingos que acolhe as valências de creche e jardim de infância.

## **2.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **2.1.1 Organização do grupo**

O grupo de crianças da sala verde e azul era constituído por dezasseis crianças, dez rapazes e seis raparigas. As idades compreendiam-se entre os quatro e os cinco anos. O grupo era heterogéneo e multicultural no sentido em que cinco das crianças eram de origem da europa de Leste, Ucrânia, Moldávia. Além disso duas destas crianças, frequentavam Terapia da Fala e uma das crianças tinha Necessidades Educativas (NE). O grupo caracterizava-se por ser muito ativo, curioso, alegre e empenhado/ávido em aprender e em cooperar em novas descobertas. Revelava características muito diversificadas e poderá justificar-se pelo facto de se encontrarem em estádios de desenvolvimento e de necessidades diferentes.

Na concretização de tarefas, todos tinham o sentido de ajudar e de se prontificarem para qualquer tipo de atividade. Cada criança demonstrou autonomia para a realização das suas tarefas de higiene, no geral, todas as crianças mostraram ser

participativas e interessadas no dia-a-dia, sendo que a criança com NE por vezes, não demonstrava disposição para a realização de determinadas tarefas.

No que concerne à área de desenvolvimento pessoal e social praticamente todas as crianças demonstraram um autoconhecimento positivo, valores de amizade, respeito pelo próximo, o que tornava o grupo bastante unido, mantendo um relacionamento na base da confiança, facilitando assim a gestão de conflitos entre pares.

A nível das áreas de conteúdo/domínios, as crianças demonstraram ter mais à vontade na área da formação pessoal e social, e na área de expressão e comunicação, correspondente ao domínio da educação física, pois demonstram maior envolvimento e apreciação em atividades destas áreas.

Em relação à curiosidade, suscitavam grande interesse na área do conhecimento do mundo, relativamente à preservação do ambiente, mais concretamente à poluição do oceano e da natureza. Na área da expressão e comunicação, referente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, solicitavam muito o conto de histórias, colocavam questões relacionadas com o conteúdo ou a mensagem das mesmas e relacionavam as mesmas, às experiências vividas no dia a dia.

A área de expressões artísticas nomeadamente o jogo dramático e o teatro, uma parte do grupo tinha bastante facilidade para representar e criar histórias. Destaca-se, que no final do ano letivo, o grupo realizou um teatro como forma de apresentação para a instituição, baseado numa história lida, durante as semanas de intervenção. Salienta-se assim, o constante interesse, participação e alegria por parte das crianças no envolvimento da peça e na sua construção, desde o cenário, aos fatos, às falas e às ações a representar em palco.

No que toca ao recreio/brincadeira livre no pátio/externo, as crianças entre elas, adquiriam noções de partilha, de cooperação, de colaboração, de respeito pelo outro, de amizade e aprendem, na interação com os pares, a gerir desentendimentos e conflitos. Na realização das atividades, as crianças mais velhas faziam questão de ajudar as mais novas nas diversas atividades, na iniciação ao recorte, em completar puzzles nos jogos de mesa e fazem correções na comunicação oral, sempre que detetavam alguma incorreção a nível gramatical ou de palavra. Nos momentos de partilha ou partilha de acontecimentos vivenciados no dia a dia, todas as crianças tinham interesse em participar e argumentar, mesmo as crianças que frequentavam Terapia da Fala, faziam questão em ajudar.

Estando integrada uma criança com NE, o grupo todo, incentiva a criança a participar nos momentos do dia a dia e a interagir. Compreendiam as suas limitações em determinadas tarefas, mostrando-se muito felizes, quando a criança conseguia fazer

algo de novo, como por exemplo, escrever palavras no computador, como o seu nome, gato, rato, pato, Rita.

De forma global, este foi um grupo que deu muito gosto de conhecer e trabalhar. Com estas crianças conseguiu-se desenvolver atividades e até mesmo diálogos bastante interessantes que enriqueceram o percurso.

### **2.1.2 Organização do espaço**

A sala do bibe verde e azul era ampla e arejada, com bastante luz natural, uma vez que possuía janelas ao redor da sala e ainda uma porta que dava acesso ao espaço exterior.

Estava dividida em diversas áreas, das quais se passa a mencionar: garagem, o faz de conta, jogos de mesa e expressão plástica.

No seu interior, para além da sua divisão por diversas áreas, nas paredes era possível observar vários trabalhos expostos desenvolvidos pelas crianças, bem como diversos mapas: mapa das presenças, dos dias da semana, dias do mês, também painéis com as regras da sala e o painel do chefe.

Esta sala, tinha bastantes recursos educativos que estavam adequados à faixa etária envolvente. A sala tinha espaço suficiente para as crianças se deslocarem, interagirem com os outros e realizarem outras tarefas. Ainda dispunha de casa de banho com os respetivos lavatórios para a higienização. Sendo que se estagiou num momento de COVID-19, a higienização era algo recorrente para além do habitual e além disso, quase todos os jogos e materiais utilizados ao longo do dia, eram colocados no poliban da casa de banho, para depois serem desinfetados e higienizados.

A metodologia implementada na sala, não constitui apenas uma, mas várias metodologias de forma a encontrar dinâmicas amplas. Em conversa com a educadora, compreendeu-se que a mesma se rege por várias metodologias, fazendo assim uma complementação de cada. Abaixo menciona-se as metodologias contempladas na sala: Modelo Escola Moderna (MEM): utilizado na organização do ambiente educativo, onde toda a ação pressupõe uma organização e uma partilha entre todos; Modelo Curricular High Scope: este modelo tem por base a aprendizagem pela ação das crianças, desta forma constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo; Modelo Pedagógico Reggio Emilia: modelo que defende que as crianças aprendem através dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis (corpo, palavra, pensamento). Tudo isso influência a forma como a criança constrói a sua identidade e o seu conhecimento; Modelo Trabalho de Projeto: Nesta metodologia quando existe uma temática de interesse por parte de uma criança, o adulto dará privilégio a esse interesse/curiosidade, sendo este o mais privilegiado pela educadora; Método de aprendizagem Cooperativa:

Este método é facilitador ao desenvolvimento das crianças quando no grupo existem crianças de diferentes idades cronológicas e vários níveis de desenvolvimento. Assim, através da cooperação entre os pares o desenvolvimento e a aprendizagem são fatores que estão relacionados entre si.

No que diz respeito ao recreio/espço exterior, o mesmo também se adequava às necessidades e características do público-alvo envolvente. As crianças demonstravam preferência pela realização de brincadeiras ou atividades neste espaço ao ar livre. O espaço do recreio era constituído por um pátio amplo, o mesmo continha um barco grande de plástico, onde as crianças faziam de complemento para as suas brincadeiras.

Ao longo dos dias de estágio verificou-se na prática a importância das rotinas. A etapa do Jardim de Infância é marcada pela continuidade das rotinas. A rotina dá à criança segurança para prever e antecipar o que aí vem e como é que ela se pode preparar. Tal como afirma Rodrigues (2009) citado por (Gonçalves, 2015, p.99), “é imprescindível que o adulto tenha em consideração a importância da aprendizagem ativa e da interação social, e implementar a rotina respeitando estes pressupostos, na medida em que esta orienta a ação da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo-espço [...], ajuda a criança a prever ações e a situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários”.

Na sala, a educadora tinha planeada uma rotina base, e que em algumas partes do dia alteravam, como as atividades dirigidas e a brincadeira livre. No entanto, estas duas aconteciam mais ou menos à mesma hora, mesmo que pudessem alternar ou variar. Além disso, as crianças já estavam habituadas à rotina do dia a dia, como também, a lidar com os momentos não planeados. A educadora tinha por hábito planear com as crianças o que iam fazer durante o dia, ou durante aquele momento e quais eram as tarefas propostas. À parte destes momentos, mantinham as rotinas na maior parte dos dias e cumpriam o mesmo horário: o momento da manhã, que englobava a brincadeira livre, o reunir no tapete/reunião de grupo e desejar um bom dia, eventualmente uma atividade dirigida ou brincadeira livre; o momento da tarde, mais concretamente a parte da refeição (almoço), a higiene, a brincadeira livre ou atividade, o lanche e novamente brincadeira livre.

Já o momento da refeição, era um momento que se caracteriza por ser “uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca” (Gonçalves, 2015, p.20). Por norma, as crianças já comiam sozinhas utilizando os talheres e realizando as refeições com total autonomia. No entanto, como é de esperar, existiam ainda algumas crianças que por vezes não queriam comer determinados alimentos como a sopa ou verduras.

No fundo o dia-a-dia da criança no Jardim de Infância estava organizado segundo uma sequência de acontecimentos, permitindo uma melhor organização por parte dos educadores, ajudando a criança a prever acontecimentos e a confiar nos adultos. Bondioli (2004, p.22), designa a intencionalidade pedagógica presente nas rotinas como pedagogia latente e define-a como um, “conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas (...) tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças que nesse contexto, ou melhor, a partir desse contexto, são chamadas a aprender”.

Organizar a rotina pressupõe pensar que definir uma sequência de momentos diários é o resultado da reflexão que se faz do grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses, o que implica que o educador deve observar atentamente as ações das mesmas.

## **2.2 Projeto “Arte de mãos dadas com problemas ambientais”**

Tendo em conta o desenvolvimento do contexto de estágio, o tema do projeto desenvolvido intitulou-se, “Arte de mãos dadas com problemas ambientais”. Este projeto contou com uma duração de sete semanas, o período da intervenção em estágio.

Primeiramente é relevante referir o porquê da escolha deste projeto. O mesmo teve origem numa conversa que se teve com a educadora em que se falou sobre o que as crianças estavam a trabalhar nomeadamente as plantações de vegetais e o que é semear e plantar e as suas diferenças. Sendo a educadora uma grande promotora das artes no Jardim de Infância e simpatizante na luta contra os problemas ambientais, juntou-se as temáticas e criou-se assim o projeto. Segundo Marcos Reigota (2006, p.24), “a escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade”.

O mesmo vai também de encontro ao tema do projeto de sala “Aprender a brincar”, uma vez que pretendemos planear momentos de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Para sustentar o tema mencionado anteriormente o projeto teve como base os seguintes objetivos: revelar capacidade para trabalhar em equipa, respeitando e colaborando com os pares, e em aceitar ideias diferentes das suas; revelar conhecimentos sobre as questões ambientais, exprimir opiniões, manifestando sentido crítico; compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural e social; conseguir fazer escolhas e tomar decisões; monitorizar e organizar as próprias tarefas, objetivos e metas.

A escolha deste tema articula as áreas da Linguagem e Comunicação, Educação Artística com os seus subdomínios, e a área do Conhecimento do Mundo. Segundo as

(OCEPE, 2016) referem que o desenvolvimento da linguagem oral é muito importante e é um aspeto central na comunicação com os outros, na exploração e no desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando progressos cognitivos. Já as expressões permitem desenvolver as competências da criança de modo que esta forme a sua personalidade e desenvolva e aperfeiçoe as suas capacidades. O educador desempenha então um papel fundamental, na medida em que é este que deve promover e criar situações de aprendizagem e de desenvolvimento, apoiando e incentivando a criança.

Por fim, a área do conhecimento do mundo permitiu trabalhar as diversas ciências sociais e naturais, o que implicou também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, bem como a criação de hábitos de respeito pelo ambiente, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social. Continuando esta linha de pensamento, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a sustentabilidade surge na página 14, como um dos princípios que orientam e dão sentido a este documento: “Sustentabilidade – A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo (...)” (Despacho n.º 9311/2016, 2017).

Este projeto destacou-se sobretudo pela vontade de alertar as crianças para os perigos da poluição, mais concretamente dos plásticos nos oceanos. Nesta linha de raciocínio, “por ter uma abordagem interdisciplinar, e ser tratada transversalmente no currículo educativo, a Educação Ambiental vista no âmbito da Educação Artística tem como importante fonte de pesquisa a relação Arte e Meio Ambiente. Estes, tão relacionáveis entre si, desde uma conceção da Arte como forma de conhecimento como expressão.” (Ruschmann, 2007, p.1). Neste caso pensou-se que a arte seria um ótimo veículo para as crianças poderem transmitir mensagens e se expressarem sobre a problemática que ocorre nos dias de hoje: “todos os objetos artísticos, independentemente dos suportes, materiais e tecnologias através dos quais se materializam, transmitem uma mensagem: sobre a realidade interna do artista, sobre a realidade externa ao artista ou ambos. Nesse sentido, podemos pensar que as artes visuais podem ser veículo para transmissão de mensagens de sensibilização e/ou educação ambiental.” (Fonseca, 2019, p.36). Continuando, pode afirmar-se que “a fusão de diretrizes políticas com produção artística configura aquilo a que recentemente se chamou “Artivismo”. Artivismo é um neologismo que deriva da junção das palavras Arte e Ativismo.” (Fonseca, 2019, p.43).

Acrescenta-se ainda que em quase todas as atividades desenvolvidas, houve a preocupação de usar maioritariamente material de descarte, como forma de dar uma nova vida a um material e dar-lhe uma funcionalidade. Exemplos disso foram os fatos

para a festa final, utilizando materiais como tampas de garrafas, toucas da cozinha, manga plástica da escola e sacos das compras; no caso da construção dos ecopontos utilizámos caixas de cartão de vinho provenientes de um supermercado; para realizar o painel “Obra de arte poluída aquática” utilizou-se 90% de materiais reaproveitados.

Como referido anteriormente, o presente projeto teve ainda como objetivo ser articulado com o projeto da educadora “Aprender a brincar” que pressupunha a existência de hipóteses, intenções, atividades e estratégias flexíveis e sujeitas a motivações das crianças ao longo do ano e que para tal, tem presente quatros pilares da UNESCO (2012), na qual a educação pré-escolar se baseia: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A elaboração deste projeto visava responder às necessidades e interesses das crianças/grupo. Assim, apesar de no início do estágio se sentir alguma dificuldade em pensar em atividades relacionadas com o projeto que pudessem ser implementadas, este sentimento acabou por se reverter, pois as atividades foram surgindo muito derivadas dos diálogos que se ía tendo com as crianças, bem como da envolvência na dinâmica da sala e do grupo. Esta linha de pensamento leva a um dos pontos mais interessantes do estágio que foi o facto de se ter improvisado a maior parte das vezes e assumir o controlo dos diálogos e das atividades. Isto não significa que não tenha existido planeamento prévio, porque como é suposto as semanas foram planeadas e planificadas. No fundo o que se fez, foi adotar uma postura flexível e dinâmica, e por isso, quando fosse adequado e necessário, alterava-se ou mudava-se o que estava planeado. Deste ponto de vista para o par de estágio, a planificação foi uma ferramenta que nos ajudou a organizar as ideias, mas atuou como uma proposta de atividade e rotina, que não estava estanque e limitada ao que estava planeado. Por isso pode dizer-se que “se caminhou por onde crianças quiseram”. Com isto, realizou-se uma reflexão semanal, em que se apresentava a proposta inicial de atividades para a semana, e comparava-se/ refletia-se com o que tinha realmente acontecido ao longo da semana. Por fim, é de referir que este método de improviso, regeu-se muito pela dinâmica da educadora, que tal como dizia: “para mim o que faz sentido é guiar-me pelos interesses das crianças... só assim é que faz sentido.” Acrescenta-se ainda que de acordo com Nunes (2004), citado por (Escobar e Sanches, 2016, p.16) “a prática da docência fundamenta-se no conceito do “saber da experiência”, que é formado por três eixos: o improviso na sala de aula, a rotina do professor como experiência adquirida e a experiência ganha, que se converte em segurança.”

Deste projeto destacam-se duas atividades, a primeira teve como ponto de partida o livro “O Peixe Arco-íris” de Marcus Pfister. Após a leitura da história foi feito um brainstorming sobre a temática do livro, as personagens... após este reconto, as

crianças fizeram a ilustração da história com canetas e papel de alumínio para dar alguns contrastes tal como o peixe arco-íris tinha nas suas escamas. Num momento posterior, foi apresentado ao grupo o artista Bordalo II, artista contemporâneo ecológico, uma vez que este, realiza as suas obras através do lixo, nomeadamente plástico, metal e materiais eletrónicos, fazendo o seu reaproveitamento, para realizar as suas obras. Mostrou-se às crianças algumas das suas esculturas e questionou-se se conseguiam identificar alguns objetos do dia a dia, e o que essas esculturas lhes faziam sentir, bem como se gostavam ou não das obras que estavam a ser apreciadas. Após alguma discussão e diálogo, deu-se a conhecer às crianças uma forma de reutilizar o lixo, através da arte. Neste sentido, propôs-se às crianças criar um painel grande, que iria ficar exposto no refeitório, e mais tarde seria parte da exposição realizada, com base na história "O Peixe Arco-íris". Para a realização deste painel trabalhou-se com as crianças em grande grupo, em que, mais uma vez, introduziu-se uma autorregulação externa para a organização das ideias e faseamento de tarefas, organizando a atividade por sequência de momentos (primeiro é preciso um cartaz grande, onde se pode ir buscar esse cartaz? A seguir, que materiais se podem utilizar? Onde se podem ir buscá-los ou recolhê-los? Será que no refeitório têm material que já não precisam? Como se pode prender os objetos ao cartaz?...) Além destes fatores, foi possível trabalhar a procura de ajuda de forma apropriada, criatividade para encontrar soluções face a dificuldades, negociar gostos e opiniões, resolver e negociar com os pares, fazer perguntas e dar sugestões, planificar as próprias tarefas, objetivos e metas. Todo este processo resultou num painel maravilhoso inspirado no livro e nos trabalhos de Bordalo II.



Figura 3- Painel "O oceano" concluído a partir de materiais de desperdício.

Na segunda atividade, deu-se a conhecer uma mulher artista: Frida Kahlo. Esta atividade tinha por finalidade enriquecer o portefólio da sala sobre a vida e obras de diferentes artistas, conhecer personalidades importantes para a História e estabelecer relações entre o presente e o passado. Deu-se a conhecer a artista através de um pequeno teatro, em que se encenou a visita da Frida à sala. Num primeiro momento,

dinamizou-se um diálogo com as crianças sobre a artista e depois fez-se uma encenação da artista Frida Kahlo a contar a sua história às crianças.



Figura 4- Visita da "Frida Kahlo" à sala.

Posteriormente, as crianças elegeram um dos autorretratos da artista e reproduziram-no com recurso a pastel de óleo e com suporte em papel esquiço. Neste sentido, tentou estimular-se a autorregulação da aprendizagem, uma vez que esta atividade passou por etapas: primeiro deu-se a conhecer a artista, e este momento tornou-se de absorção. Depois colocámos os autorretratos expostos para as crianças observarem alguns momentos e se poderem inspirar. Seguidamente disponibilizou-se os materiais na bancada, e com base no objetivo do desenho de cada um, três crianças de cada vez, levantaram-se para irem buscar os materiais necessários para o seu desenho.



Figura 5- Autorretratos de inspiração para o desenho.



Figura 6- Resultado dos desenhos das crianças em papel esquiço e pastel de óleo.

Para avaliar as atividades do projeto, optou-se por diversas ferramentas, entre as quais: objetivos traçados para cada atividade (exemplo Anexo 3); diálogos com as crianças, sobretudo em grande grupo; registos fotográficos; registos por áudio e por

vídeo, de forma a captar conversas e respostas ou atividades interessantes. Para além disso, optou-se por avaliar as atividades de encontro aos objetivos propostos e aos temas dos relatórios finais e por isso desenvolveu-se uma rúbrica de avaliação com objetivos específicos (Anexo 2), tendo por base o Perfil do Aluno, e utilizou-se a lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009) (exemplo Anexo 4). Como forma da divulgação do projeto procedeu-se à exposição dos diversos trabalhos das crianças nos átrios de entrada e nos corredores (num desses exemplos, surgiu a exposição final, em que se convidou todas as salas a visitar), à elaboração de álbuns e de portefólios, permitindo que o trabalho produzido em sala de aula fosse divulgado perante a comunidade educativa e, sobretudo, com as famílias. Além disso, no final do estágio ofereceu-se a cada criança um DVD com vídeos, nomeadamente da peça de teatro de sombras, realizada no Dia da Criança, a peça de teatro apresentada pelas crianças no dia da festa de finalistas, as respetivas canções cantadas por eles, a entrega dos diplomas e por último, um vídeo do par de estágio a contar a história.

Com isto, pode concluir-se que as crianças aprenderam a ter uma maior consciencialização das problemáticas ambientais, verem “lixo” como fonte de reutilização para trabalhos artísticos e conseguiu-se estimular mais o trabalho em grande grupo e a partilhar opiniões. As crianças aprenderam a monitorizar e a organizar as suas tarefas, organizando-a por etapas, ficaram a conhecer mais animais marinhos e a ter consciência da importância da reciclagem e dos malefícios dos plásticos para os animais e para o equilíbrio dos ecossistemas. Estas são algumas das aprendizagens feitas pelas crianças tendo em conta os objetivos gerais traçados.

Assim, pode concluir-se que “a prática da Educação Ambiental desde a Educação Artística, tem-se mostrado um campo fértil com inúmeras possibilidades de atuação que começam a ser desenvolvidas (...) a transmissão de conhecimentos, valores, e a formação de atitudes respeitadas para com o meio ambiente, são extremamente necessárias para que a mensagem possa atingir o maior número de pessoas (...). O papel do educador é de suma importância desde os mais variados âmbitos educacionais.” (Ruschmann, 2007, p. 3-6).

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (2.º ano de escolaridade)**

#### **3.1 Caracterização da Instituição**

O local de estágio é uma Escola Básica, da responsabilidade do Agrupamento de Escolas Ginestal Machado, em Santarém, que tem como principal objetivo valorizar

o trabalho em equipa para “(...) desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.1).

Posto isto, o edifício é composto por quatro salas de Jardim de Infância e oito salas destinadas ao 1.º CEB. Integra um refeitório e um espaço polivalente, para além de gabinetes de trabalho, biblioteca e sala de docentes. Em relação ao espaço exterior, observou-se que tem uma grande área com diversos equipamentos para que as crianças brincassem nos momentos de intervalo ou em atividades orientadas. Verificou-se que neste espaço existiam imensas potencialidades, tais como a sua área, a existência de materiais que desafiavam as capacidades motoras das crianças e a presença de jogos no chão.

O Agrupamento intitula o Projeto Educativo de “Confiança nas Capacidades” que tem como missão “(...) prestar um serviço de educação e formação de qualidade, fornecendo aos seus alunos, uma sólida formação de base, de competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI, que permitam as melhores escolhas para o seu futuro” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.10).

O Plano Anual Atividades também é um documento de relevância para perceber o funcionamento e as ambições do Agrupamento, uma vez que demonstra como os objetivos se articulam e complementam com as atividades idealizadas a desenvolver ao longo do ano. O horário cumprido pelo estabelecimento público, iniciava às 08h30 e prolongava-se até às 18h30, sendo a componente letiva das 09h00 até às 15h45.

## **3.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **3.2.1 Organização do grupo**

A turma era constituída por vinte alunos, matriculados no segundo ano de escolaridade. As idades dessas crianças eram compreendidas entre os sete e oito anos, sendo que oito das crianças eram do sexo masculino e doze do feminino. Relativamente à nacionalidade, todas as crianças são portuguesas, contudo duas delas, têm descendência africana e romena, respetivamente.

Através da observação realizada ao longo do estágio e de conversas informais com as professoras cooperantes, foi permitido caracterizar-se a turma, sendo que, de forma geral, pode concluir-se que o aproveitamento educativo dos alunos era Bom, pois eram alunos muito interessados, empenhados e motivados por todas as disciplinas e atividades que lhes são propostas. Apenas dois dos alunos se encontravam a

desenvolver, na disciplina de Português, conteúdos do primeiro ano de escolaridade, estando a trabalhar as primeiras consoantes.

Relativamente às Necessidades Educativas, a turma tinha dois dos alunos diagnosticados com atraso de desenvolvimento, sendo que um dos alunos é diagnosticado com “Atraso Global de Desenvolvimento, sem etiologia conhecida”. O outro aluno é diagnosticado com “algum Atraso Global de Desenvolvimento em particular a nível da Linguagem”. Desta forma, as maiores dificuldades sentem-se num dos alunos, no Português e na Matemática e no outro mais ao nível da Matemática. Como referido anteriormente, é esperado pela Lei que estas crianças disponham de uma equipa multidisciplinar, como ao longo de todo o estágio foi possível observar. Desta maneira, estes alunos beneficiavam de uma professora de Apoio Educativo, uma professora da Educação Especial, uma técnica de Terapia da Fala e uma Psicóloga. Assim sendo, observou-se a operacionalização do Decreto de Lei (Diário da República n.º 129/2018, Artigo n.º 8, 2018), pois foram aplicadas medidas Universais, Seletivas e Adicionais, para colmatar algumas das dificuldades destes alunos e providenciar a melhoria das aprendizagens.

No que se refere ao comportamento da turma, no geral era bom, dado que a maior parte dos alunos acede ao que lhes é pedido e reconhecem quando erram. Diariamente era verificado o comportamento e empenho de cada aluno e registado pelas docentes, numa grelha afixada na sala de aula, sendo este transcrito para o Passaporte do Comportamento, que era levado para casa às sextas-feiras, para que os encarregados de educação pudessem estar ocorrentes do desempenho dos seus educandos.

É de salientar que três alunos apresentavam, recorrentemente, comportamentos mais agressivos e bastante desadequados para com os outros, principalmente em situações de conflito com os pares. Estas situações eram resolvidas pelas docentes, contudo, era necessário intervir várias vezes à atenção durante o dia.

Através da observação observou-se que este é um grupo com algumas regras já estabelecidas, pois, ao longo do período de estágio, as crianças demonstravam saber participar cordialmente. Outra regra muito bem adquirida e trabalhada era a de que quando terminavam as tarefas propostas pela professora, podiam pegar num livro, numa folha branca para desenhar ou num jogo.

Durante o período de estágio existiu a oportunidade de contactar com as notas dos alunos no 1.º semestre, assim sendo, no que se refere ao aproveitamento em cada uma das áreas de conteúdo. Verificou-se que o Português era onde existiam mais dificuldades, uma vez que era a área em que estavam presentes mais Suficientes e inclusive, um Insuficiente. Durante o estágio essas dificuldades foram apuradas sendo

que cerca de metade da turma, isto é, dez crianças tinham dificuldade na leitura e na escrita de textos. Os conteúdos gramaticais que tinham abordado até então (singular e plural; género das palavras; sinónimos e antónimos; ordem alfabética) foram consolidados posteriormente e sentiu-se que não se revelou um foco de dificuldade.

Salienta-se ainda que, numa conversa inicial com a turma percebeu-se que a área preferida da turma era a Matemática e as atividades preferidas, eram o brincar no recreio e pintar. Deste modo, essas preferências foram tidas em conta, para planificar as atividades e tentou tornar-se as outras áreas mais aliciantes, através de jogos e da criação de momentos com que os alunos nunca tinham contactado, para melhorar os seus interesses, nas outras áreas curriculares.

Um dos pontos mais positivos observados foi o facto da turma desenvolver muito bons diálogos e apresentar um bom raciocínio, demonstrando sempre curiosidade em saber mais. Bastava lançarmos um tema ou questão e todos mostravam conhecimentos prévios ou então faziam questões que, algumas vezes, nos faziam pensar. Por exemplo, logo na primeira semana de intervenção, num dos momentos, estava a desenvolver-se um diálogo com a turma sobre os direitos humanos e, em certa altura, referiu-se que em algumas partes do mundo os direitos das mulheres eram negados e que, em algumas culturas, até as matavam à nascença só por ser do sexo feminino. Posto isto, uma das crianças levantou o braço para falar e perguntou de imediato, “Mas professoras se todas as meninas morrem, como é que essa população se reproduz?”. Claro está, que foi explicado que não morrem todas e que ficam sempre algumas para que aquela comunidade se aproveite de algum modo delas, mas esta situação demonstrou de imediato que os diálogos com a turma iriam ser interessantes e diversificados, uma vez que aconteceu muitas vezes falar-se de um tema e logo de seguida iniciar-se a conversa sobre outro.

### **3.2.2 Organização do espaço**

A organização do “(...) espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 2001, p.120). Deste modo, a organização do espaço da sala de aula, espaço onde os alunos costumavam passar a maior parte do dia, deve ser muito bem ponderada pelo professor titular de turma, uma vez que este espaço influencia diretamente, tudo o que o mesmo, pretende desenvolver com as crianças.

A sala possuía muitos equipamentos, como, por exemplo: um quadro de ardósia, um quadro interativo, um armário de arrumação, um móvel com muitas divisões para as crianças guardarem os seus materiais, uma parede repleta de placards de cortiça e

várias cadeiras e mesas. Relativamente aos materiais disponíveis, foi possível constatar que na sala as crianças tinham facilmente à sua disposição folhas brancas (para que pudessem desenhar livremente quando terminavam as tarefas propostas pelas professoras), livros com histórias infantis (para que pudessem treinar a leitura livremente quando terminavam as tarefas indicadas) e jogos didáticos que trabalhavam alguns dos conteúdos previstos para o 2.º ano, nomeadamente, na área do Português. Durante o estágio conseguiu-se perceber que a escola também era dotada de material didático como ábacos, blocos lógicos, barras *Cuisenaire*, vários materiais para construções plásticas, entre outros, que facilitavam a aquisição de conteúdos de todas as áreas, por parte dos alunos, pois como Cavalcante (2006) defende, a criança ao manipular materiais concretos, compreende mais facilmente conceitos, teorias e ideias.

As secretárias dos alunos encontravam-se dispostas numa mistura de orientações, sendo que a maior parte das mesas estavam organizadas em “U” viradas para os quadros, mas existiam duas filas de secretárias dentro desse “U”. A organização da sala pareceu bem pensada para o grupo em si, uma vez que o objetivo das professoras cooperantes foi dirigir a atenção da turma para o quadro, local onde explicavam a matéria e resolviam os exercícios. Ademais, é importante mencionar, que a sala estava assim organizada de forma que as professoras cooperantes também conseguissem facilmente chegar a todos os alunos, bem como para que todos se observassem uns aos outros nas situações de diálogo ou trabalhos de grupos.

Alguns dos materiais afixados que resultavam bem e ajudavam no bom funcionamento da dinâmica diária, eram os cartazes do comportamento, do esforço, do diário de turma, do registo do tempo e do registo das responsabilidades. Este cartaz das responsabilidades foi uma das ferramentas criada no Conselho de Cooperação Educativa, isto é, na reunião quinzenal que visava organizar a vida educativa da turma. Deste modo, este cartaz ditava as tarefas que alguns alunos destacados desempenhavam durante duas semanas. O diário de turma era o cartaz principal utilizado no Conselho de Cooperação Educativa, uma vez que era a fonte onde as crianças registavam o que gostaram, o que não gostaram e o que gostariam de fazer. Estes registos eram discutidos em reunião e tinham como objetivo identificar as fontes de conflito, bem como explicitar as intenções ou ações dos alunos. Desta forma, durante duas semanas as crianças registaram livremente opiniões, ações ou o que lhes fazia sentido colocar naquele cartaz, para depois as analisarem em conjunto, já com algum distanciamento emocional o que ajudava na tomada de consciência e na resolução compartilhada de problemas que podiam ter existido.

Considerou-se que de uma forma geral, a organização da sala era adequada ao grupo em questão, dado que a forma como estava organizada era funcional para realizar várias atividades.

### **3.2.3 Organização do tempo**

Como pressuposto, a organização do tempo é um parâmetro que está alicerçado ao horário letivo correspondente da turma. Sendo que neste caso em particular, não existia o regime de monodocência, visto que a turma contava com duas professoras. O horário dividia-se em momentos, em que na parte da manhã lecionava uma das professoras e na parte da tarde lecionava outra professora. No entanto, para diversificar o horário e as disciplinas, as professoras alternavam quem lecionava de manhã ou de tarde, de forma a proporcionar um horário rico e variado. Segundo o Decreto-Lei n.º 176 (Diário da República n.º 240/2014) está previsto que a carga semanal do 2.º ano de escolaridade esteja organizada do seguinte modo: o Português e a Matemática devem contar com o mínimo de 7 horas semanais, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras com um mínimo de 3 horas, o Apoio ao Estudo com o mínimo de 1,5 horas, e a Oferta Complementar com o mínimo de 1 hora semanal.

Posto isto, acrescenta-se que o horário da turma cumpria o está previsto na lei. Como a docente que lecionava o Português e o Estudo do Meio era formada na Metodologia Movimento da Escola Moderna, concluiu-se que a mesma desenvolvia a área do Português de uma forma muito peculiar, isto é, diferente das observadas até então. Assim sendo, a área do Português era desenvolvida a partir da análise, interpretação ou criação de textos, mas também tinha três momentos que se diferenciavam: o momento de Trabalho por Projeto, o Tempo de Estudo Autónomo e o Conselho de Cooperação Educativa. Estes momentos acabavam por estar assentes na base da autorregulação da aprendizagem, o que foi benéfico para assistir à sua concretização na prática e aprender algumas estratégias interessantes.

O momento de Trabalho de Projeto implica o envolvimento e participação ativa das crianças na organização e planificação do trabalho, uma vez que se encara a criança como um ser competente e capaz de saber que pode resolver os seus problemas ou pesquisar sobre os seus interesses. Assim, neste momento, os alunos planificavam o que queriam saber sobre um tema, o que precisavam de fazer para encontrar respostas às suas perguntas e como planeavam apresentar esse projeto à turma. Os objetivos desse momento, na ótica da professora cooperante, relacionavam-se com o desenvolvimento de competências cooperativas e de respeito pelo outro, mas também, como fomentar a autonomia, a resolução de problemas e o encontro de métodos de trabalho e de registo do que procuravam saber.

Já o Tempo de Estudo Autónomo relacionava-se com o trabalho individual que se realiza em função das necessidades de cada aluno. Neste caso, a professora disponibilizava diferentes materiais com a possibilidade de autocorreção, em que os alunos escolhiam o que pretendiam resolver, tendo em conta o que achavam que necessitavam mais de trabalhar. Mais uma vez, esta estratégia da autocorreção, deixava os alunos mais autónomos e capazes de serem ativos na sua aprendizagem.

Tal como já referido anteriormente, o Conselho de Cooperação Educativa também era um método de trabalho muito interessante para desenvolver várias competências fulcrais para o saber ouvir e saber estar em sociedade. Posto isto, a professora cooperante desenvolvia esta dinâmica também no tempo letivo de Português, devido à prática da leitura (de todos os problemas que iam surgindo), oralidade (devido ao saber ouvir, saber se expressar e selecionar a informação que é pertinente dizer naquele momento) e escrita (devido à escrita da ata final, onde as crianças contactavam com um documento que nunca tiveram oportunidade de trabalhar até então, no caso desta turma).

### **3.3 Projeto “Enraizar o som das letras”**

Antes de se planear o projeto de intervenção, durante uma semana e dois dias a observou-se os comportamentos, as necessidades e os interesses do grupo dos vinte alunos com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Nestas observações e nos pequenos diálogos estabelecidos, concluiu-se que as crianças tinham bastante gosto pelos jogos didáticos e pelo momento do intervalo. Para além disso, revelavam interesse na área da Matemática, em desenhar, bem como em expressar as suas opiniões sobre os vários temas propostos pelas professoras cooperantes. Contudo, algumas das suas maiores dificuldades centravam-se no Português, nomeadamente, na leitura e compreensão do que lhes era pedido para realizarem.

Nesta ótica, e depois de conversar sobre os aspetos mencionados anteriormente com as professoras cooperantes, percebeu-se que desenvolver um projeto que combatesse as dificuldades de leitura dos alunos seria o ideal para realizar no respetivo contexto. Nesta linha de pensamento, surgiu a ideia de desenvolver um projeto que tivesse como principal objetivo potenciar os saberes dos alunos no âmbito da leitura, isto é, na compreensão escrita do que lhes era apresentado, tendo em conta as aprendizagens essenciais que os mesmos deveriam vivenciar. Deste modo, pode afirmar-se que o projeto se fundamenta na ideia que o professor tem como função o ensino da leitura, bem como o dever de fazer emergir “(...) a vontade de querer ler como experiência voluntária (...)” (Ministério da Educação, 2011, p.6). No fundo, cabe aos/as futuros/as professores/as, a função de “criar contextos de ensino e aprendizagem ricos, desafiadores e significativos. Neste sentido, é relevante refletir sobre a responsabilidade

e importância do papel do professor como impulsionador na promoção da aprendizagem da leitura. Por outras palavras, o professor “(...) estabelece a ligação entre os livros e os alunos leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Enquanto árbitro, o professor deve chamar a atenção para as regras do “jogo” de leitura (...)” (Ministério da Educação, 2011, p.8).

Assim sendo, o mesmo deve considerar três momentos: a fase de descoberta da linguagem escrita; a fase de aprender formalmente a ler, dominando as técnicas da decifração, e a fase em que se domina as técnicas da leitura onde, se lê sobretudo para aprender a ler cada vez melhor, (Ministério da Educação, 2011, p.6). Sendo um dos objetivos propostos no 1.º Ciclo aprender a ler e a compreender o que se lê, afirma-se que a leitura é o “(...) processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos”. Por compreensão da leitura, “entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2009). Assim, a compreensão da leitura apresenta-se, também, como uma área-chave, pois, tal como o Português, “(...) constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al., 2009, p.21).

Importa ainda mencionar que todo o projeto foi pensado e desenvolvido em grupo, uma vez que se considerou que através do trabalho colaborativo se conseguiriam obter melhores resultados na prática e, desta forma, proporcionar atividades coesas e que tivessem significado para as crianças.

Quanto às finalidades e objetivos do projeto tendo em conta tudo o que foi referido, o projeto intitula-se “Enraizar o Som das Letras”, uma vez que a partir do momento em que os alunos já sabiam as letras e trabalhavam os seus sons e o que cada uma representa, já são capazes de as compreender e de criar aprendizagens significativas no âmbito da compreensão do que lêem. Deste modo, como objetivos para este projeto definiu-se: Identificar e referir o essencial de textos lidos; Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto ou enunciado; Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos; Ler e seguir instruções escritas para realizar uma ação.

Para além dos objetivos estabelecidos como centrais do projeto, considerou-se que o mesmo, também fomentou algumas das competências essenciais como autonomia, criatividade para superar desafios, entreajuda entre pares, respeito pelo outro e da promoção da autoestima, surgida com a implementação das diferentes atividades, que constituíram o projeto.

O momento da rotina em que foram desenvolvidos os objetivos traçados de uma forma mais estruturada e diretiva, foi nos tempos Português. Contudo, a compreensão

da escrita é uma ferramenta essencial para trabalhar as outras áreas. Logo, em várias atividades de outras disciplinas, foi promovido o desenvolvimento destes objetivos. Neste contexto, Valadares (2003) destaca que a partir do desenvolvimento das competências essenciais, o Português desempenha um papel determinante no ensino aprendizagem das restantes disciplinas.

O grupo com o qual se desenvolveu o estágio, apresentava diferentes níveis de desenvolvimento no que diz respeito à temática do projeto. Neste sentido, algumas crianças que já liam facilmente, mas era necessário continuar a motivá-las e crianças que não conseguiam ler de uma forma coerente. Assim, foi fundamental criar um conjunto de estratégias uma vez que “(...) a condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa atuar como tal, é que essa ajuda se ajuste à situação e às características que apresente, em cada momento, a atividade mental construtiva do aluno” (Onrubia, 1993, citado por Marchesi e Martín, 2003, p.243). Neste sentido, a implicação prática de estratégias, pode contribuir bastante para o sucesso das atividades e conseqüentemente para a aprendizagem significativa dos alunos.

No que concerne a estratégias para desenvolver os objetivos mais específicos do projeto, conseguiu-se identificar as seguintes: Estimular a compreensão dos alunos do que acabaram de ler, levando-os, desta forma, a expor as suas ideias; Incentivar os alunos a partilhar ideias daquilo que o que está a ser trabalhado lhes faz lembrar; Ajudar as crianças na leitura, corrigindo os erros que possam dar, completando palavras em que possam ter dificuldades em pronunciar; Incentivar as crianças a ler com entoação, mostrando como se faz a leitura correta a pontuação; Pedir às crianças para ler os enunciados e explicar o que podem fazer nos diferentes exercícios.

Nas áreas das Expressões Artísticas, jogos como a mímica (Teatro), ilustração de frases (Artes Visuais) e interpretação de canções através de gestos (Música e Dança), também trabalham a leitura de formas diferentes, uma vez que para além da interpretação oral existe a interpretação corporal do que estão a contar.

Das atividades realizadas destaca-se a criação da história “A gaivota em apuros num mundo TOP!” como uma das preferidas da turma. A criação da história, ilustração e leitura da mesma, criaram momentos nos quais as crianças mostraram um grande envolvimento e as cooperantes teceram bons comentários, como “Achei excelente a ideia!



Figura 5-Criação da história em grande grupo.

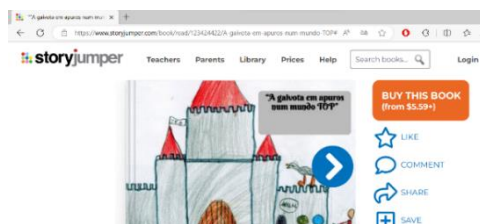


Figura 6-História publicada no StoryJumper.

Notou-se que eles gostaram e trabalharam o que era essencial para o vosso projeto”. Esta atividade resultou num livro digital, onde os alunos tiveram de participar nas suas fases de criação: primeiramente na elaboração da história, em que avaliamos a participação dos alunos, bem como as suas ideias e a coesão textual; em segundo lugar, a ilustração da frase atribuída a cada aluno, da qual fazia parte a leitura e interpretação correta da frase para que pudessem realizar o desenho correspondente; e, posteriormente, a leitura articulada, fluída e expressiva da respetiva frase, com o intuito de gravar um áudio para acompanhar a frase e a ilustração em cada página do livro. Para aceder à história elaborada pela turma e verificar o resultado, basta aceder ao link: <https://www.storyjumper.com/book/read/123424422/A-gaivota-em-apuros-num-mundo-TOP>

Outra atividade que se destaca, foi a realização de postais de Natal para serem entregues numa instituição de solidariedade social em Santarém. Com esta atividade, percebeu-se que as crianças eram dotadas de valores como solidariedade e empatia. Além disso foi notório que realizaram os seus desenhos e escreveram as suas mensagens com amor.



Figura 7-Execução e resultado dos postais de Natal.

Esta iniciativa foi uma proposta do par de estágio, contudo a escolha da instituição foi realizada pela turma, de um modo democrático, através de votação. Esta atividade, para além de envolver uma grande componente de Educação para a Cidadania, no que se refere à procura de ajudar o outro, também envolveu as áreas de Português (na escrita da mensagem para as crianças que frequentavam aquela instituição e a carta que acompanhava a explicação da criação desses postais), e de Artes Visuais (na medida, em que os desenhos realizados nos postais foram inspirados em obras de Salvador Dali, Van Gogh e Isabel Alfarrobinha). Como se atravessava um tempo de reincidência de aparecimento de casos COVID-19, quem entregou os postais na instituição foram as estagiárias, contudo foi sentido que a atividade foi bem-sucedida na medida em que as crianças praticaram a escrita de pequenas mensagens para o outro e todos os alunos se envolveram.



Figura 8-Quadro "Noite estrelada" de Van Gogh para inspiração.



Figura 9-Quadro "postal de Natal" de Salvador Dali para inspiração.

Não se pode deixar de refletir sobre a importância da avaliação para a prática de ensino-aprendizagem. É na forma de estabelecer uma relação "(...) constante entre o aprender e o ensinar que a avaliação se desenvolve, permitindo ao aluno conhecer claramente como está a aprender, quais as dificuldades a ultrapassar para que a aprendizagem prossiga" (Vieira, 2019, p.5). Sendo a avaliação "um lugar de destaque quando ajuda o aluno a assumir a condução da sua própria aprendizagem" (Vieira, 2019, p.5), é natural que tenhamos pensado em várias formas, diversificadas e enriquecedoras, para aplicar a avaliação do nosso projeto.

Desta forma, a mesma procedeu-se por meio da observação direta das crianças, dos registos fotográficos e do preenchimento de algumas grelhas de observação, onde constam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade, cada estagiária realizou uma reflexão sobre a mesma, que consiste na explicação de como a atividade correu. Para além disso, foi delineada uma grelha com objetivos centrais do projeto que foi utilizada na primeira semana de intervenção do projeto (Anexo 5) e na última semana (Anexo 6), como forma de comparar resultados e verificar se o nosso projeto foi realmente potenciador das aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à fase de divulgação do projeto, sentiu-se a necessidade, primeiramente, de perceber no que consistia a mesma. Posto isto, segundo Lemos (2015, p.53), compreende-se que a expressão divulgação "(...) reporta-se a todos os registos expostos, independentemente do seu processo de produção, que permitem construir memória do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (...)". Tendo como referência o que foi mencionado anteriormente, decidiu-se que a divulgação será realizada através dos resultados de algumas atividades que ficarão expostas na sala ou serão guardadas no dossier de trabalho dos alunos, para que mais tarde os alunos possam rever as atividades realizadas, e os encarregados de educação possam também verificar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

No que se refere à avaliação do projeto, conseguiu-se cumprir os objetivos propostos no sentido em que se conseguiu averiguar resultados positivos ao longo das semanas de estágio. Durante os dias de estágio, independentemente da aula em questão, tentou-se sempre motivar os alunos a ler de forma correta, corrigindo quando necessário e incentivou-se recorrentemente à leitura oral, de forma a estimular o gosto pela leitura e tornar-se um hábito natural para os alunos. Alguns dos alunos que tinham dificuldade na leitura e pouco interesse, no final, revelaram mais interesse em participar, lendo as suas respostas em voz alta ou até mesmo, lendo enunciados de perguntas. No entanto, se este projeto fosse implementado ao longo do ano ou por mais tempo, averiguavam-se mais resultados da evolução do grupo.

Nas fichas de avaliação formativa, era onde os alunos conseguiam verificar de facto o que precisavam de melhorar, e de onde partia algum *feedback* com sugestões ou comentários como, por exemplo, “Bom trabalho!”, “Quase lá”. Deste modo, este “processo de retorno fornece ao aluno uma orientação clara e objetiva de como melhorar sua aprendizagem e desempenho,” e com isto, o aluno pode evoluir constantemente em todo o processo de ensino (Daros e Prado, 2015, p.2). Durante o período de intervenção, foi possível constatar que, no ensino da língua Portuguesa, existiu um desenvolvimento no conhecimento de Sinónimos / Antónimos e a consolidação dos restantes objetivos nos domínios de Leitura, Oralidade e Gramática. Os alunos com mais dificuldades nessa área apresentaram melhorias na junção de grafemas e no conhecimento das consoantes.

Na disciplina de Matemática, houve oportunidade de consolidar o conhecimento dos números até ao 199 e de lecionar novos conteúdos, como Direções e Itinerários, Pontos Equidistantes, Conjuntos (reunião e interseção), Gráficos de Pontos e Estratégias de Cálculo. A maioria dos alunos adquiriu esses conteúdos e conseguiu responder corretamente às perguntas nas fichas de avaliação, mesmo que algumas respostas tenham sido incompletas por falta de atenção ou concentração. Os alunos com mais dificuldades, receberam fichas adaptadas e percebeu-se que alguns conteúdos, como Direções e Itinerários, foram compreendidos.

Na área de Estudo do Meio, foi lecionada uma unidade completa do manual com os temas: Os órgãos dos sentidos e Cuidados a ter; Modificações do seu corpo; Hábitos de higiene diária; Higiene do vestuário; Higiene dos espaços coletivos; Higiene alimentar. As atividades desenvolvidas nessa área tiveram um grande sucesso de intervenção, com os alunos demonstrando muito envolvimento e conhecimento nas avaliações realizadas ao longo das atividades e nas avaliações finais.

## **4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (3.º e 4.º ano de escolaridade)**

### **4.1 Caracterização da Instituição**

O local de estágio foi uma Escola Básica, da responsabilidade do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, em Santarém, que tem como principal objetivo valorizar o trabalho em equipa para “Formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.8).

Posto isto, o edifício é composto por uma sala de Jardim de Infância e duas salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em relação ao espaço exterior, foi observado que tem uma área reduzida, mas tem diversos equipamentos para que as crianças brinquem nos momentos de intervalo ou realizem atividades orientadas pelos docentes. Pode dizer-se que foram verificadas imensas potencialidades neste espaço, tais como a existência de materiais que desafiassem as capacidades motoras das crianças, contudo, com a área reduzida, existiam várias colunas espalhadas, o que, na verdade, dificultava a realização de jogos nos momentos de educação física.

O Agrupamento intitula o Projeto Educativo de “Fazer melhor para conseguir mais!” e tem como missão “Formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser, através do Saber.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2022, p.8). Os seus valores assentam numa educação que respeite os Direitos Humanos, promova uma cidadania europeia e defenda o Ambiente.

Além disso o Projeto Educativo do Agrupamento foi realizado com a participação de todos os docentes, tendo em conta as características dos grupos de crianças que fazem parte de cada escola que o constituem. O Plano Anual Atividades também é um documento importante para perceber o funcionamento e as ambições do Agrupamento, uma vez que demonstra como os objetivos se articulam e complementam com as atividades idealizadas a desenvolver ao longo do ano. Conclui-se que este Agrupamento pretende que o trabalho se desenvolva num clima de confiança e colaboração, procurando conseguir alcançar os melhores resultados possíveis com os seus alunos.

## **4.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **4.2.1 Organização do grupo**

A turma em estágio era composta por vinte e dois alunos, sendo onze do 3.º ano e os demais do 4.º ano, com idades entre os oito e dez anos. A maioria dos alunos demonstrava interesse, empenho e motivação em todas as disciplinas e atividades propostas. Entre as necessidades educativas identificadas, destaca-se um aluno com dislexia, que recebia apoio duas vezes por semana de uma professora de apoio educativo e terapia da fala. Medidas como diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular e intervenção em grupos pequenos, eram aplicadas para melhorar as aprendizagens dos alunos. A turma apresentava um comportamento geralmente bom, com respeito mútuo e participação cordial. Algumas regras estavam estabelecidas, como aguardar a correção dos exercícios e esperar a vez para ir à casa de banho. Em relação ao desempenho académico, os alunos tinham mais sucesso na área de Estudo do Meio, mas enfrentavam dificuldades em ortografia e cálculos matemáticos, que estavam a ser trabalhados pela docente. As atividades preferidas eram brincar e jogar jogos.

### **4.2.2 Organização do espaço**

“A organização do espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (Zabalza, 2001, p.120). A sala de aula, onde os alunos passam a maior parte do dia, deve ser cuidadosamente ponderada pelo professor titular de turma, pois influencia diretamente o que ele pretende desenvolver com as crianças. Durante o estágio, observou-se que a sala era ampla, acolhedora e bem iluminada. Possuía diversos equipamentos, como quadros de ardósia, quadro interativo, armários de arrumação, móvel para os alunos guardarem seus livros e cadernos, além de lavatório e bancada. A escola também disponibilizava ábacos, blocos lógicos, barras *Cuisenaire* e outros materiais que facilitavam a aquisição de conteúdos de todas as áreas pelos alunos (Cavalcante, 2006).

As mesas dos alunos estavam dispostas de forma mista, com o 3.º ano voltado para o lado com o quadro de giz e o 4.º ano voltado para o outro lado, com outro quadro de giz e o quadro interativo. Essa organização parecia adequada para o grupo, permitindo que a professora lecionasse diferentes conteúdos ao mesmo tempo, considerando que se tratava de uma turma com crianças de anos escolares diferentes. A organização da sala não possuía uma única forma correta, mas é importante que os professores a alterem de acordo com a aula planeada, considerando os objetivos, o

espaço disponível e as atividades a serem desenvolvidas (Neves, 2014). Durante o estágio, existia flexibilidade para movimentar mesas ou realizar aulas em outros locais da instituição, conforme necessário.

As paredes da sala exibiam trabalhos realizados pelos alunos, incluindo tópicos como características dos animais. Além disso, alguns trabalhos decorativos, como os corações pendurados no quadro de giz próximo à mesa da professora, conferiam personalidade e tornavam o ambiente mais acolhedor.

Considerou-se, de forma geral, que a organização da sala era adequada ao grupo, pois permitiu realizar várias atividades implementadas. Destacam-se aspetos positivos, como o fácil acesso aos materiais, sua variedade, o amplo espaço da sala e a disposição das mesas.

#### **4.2.3 Organização do tempo**

Como pressuposto, a organização do tempo é um parâmetro que está alicerçado ao horário letivo correspondente da turma. Sendo que neste caso em particular, existia um regime de monodocência que abrangia o ensino de dois anos de escolaridade diferentes. Deste modo, o horário era exatamente o mesmo para o 3.º e 4.º ano, sendo que as especificidades dos conteúdos ou os textos estudados era o que mais variava. Segundo o Decreto-Lei n.º 176 (2014) está previsto que a carga semanal do 3.º e 4.º ano de escolaridade esteja organizada do seguinte modo: as áreas curriculares de Português e Matemática devem contar com pelo menos 7 horas semanais, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras devem contar com 3 horas semanais, Inglês com 2 horas, Apoio ao Estudo com 1,5 horas, e a Oferta Complementar com pelo menos 1 hora semanal.

Posto isto, o horário da turma cumpria o está previsto na lei. Durante a semana de observação existiu a oportunidade de verificar que a docente cumpria o horário estabelecido de uma forma flexível, sendo que dava prioridade à aquisição de conhecimentos por parte das crianças.

Ainda sobre as características da Organização do Tempo pelo menos uma hora semanal, nomeadamente quinta-feira no tempo da manhã, dedicava-se à Oferta Complementar, que neste caso “(...) inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento (...) como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 55, 2018, p.6). Este tempo de Oferta Complementar contava com a presença do projeto *Etwinning*, que procurava trabalhar temáticas presentes no Currículo de Cidadania e Desenvolvimento.

### **4.3 Projeto “Envolver para aprender”**

Antes de se planejar o projeto de intervenção, dedicou-se uma semana e dois dias para observar os comportamentos, necessidades e interesses do grupo de 22 alunos. Durante essas observações e diálogos, averiguou-se que as crianças gostavam muito de jogos didáticos e do intervalo. Além disso, demonstraram interesse nas áreas de Expressões Artísticas e em expressar as suas opiniões sobre diversos temas propostos pela professora cooperante. No entanto, percebeu-se que existiam poucos jogos e momentos lúdicos relacionados aos conteúdos abordados. Isso devia-se ao fato de haver duas turmas de anos escolares diferentes na mesma sala, tornando desafiador criar atividades atrativas e envolventes que atendessem aos dois anos de escolaridade.

Após se discutir os aspetos mencionados com a professora cooperante, compreendeu-se que desenvolver um projeto que envolvesse atividades lúdicas para ensinar ou consolidar os conteúdos do programa seria ideal para atrair a atenção da turma e conectar um de seus maiores interesses com o que precisavam ser capazes de fazer. Como estavam duas pessoas na sala, a gestão das atividades seria mais viável.

Nessa perspectiva, surgiu a ideia de desenvolver um projeto com o objetivo principal de potencializar o conhecimento dos alunos nas diferentes áreas por meio de atividades lúdicas ou experiências diretamente relacionadas à participação ativa em atividades do seu cotidiano. Dessa forma, o projeto intitulado “Envolver para Aprender”, fundamentado na ideia de que o professor tem o papel de ensinar, mas também deve criar um ambiente que proporcione "às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade de investigação através do jogo" (Wassermann, 1990, p.37), ajudando-as a refletir sobre suas experiências, desenvolver confiança e espírito de grupo. Em suma, como futuras professoras, é fundamental "criar contextos de ensino e aprendizagem ricos, desafiadores e significativos" (Ministério da Educação, 2011, p.8). Quando os professores criam contextos onde o jogo está presente e é planejado, a aula torna-se mais enriquecedora, pois não se trata apenas de ensinar por meio do jogo, mas sim de incentivar diálogos que introduzem ou consolidam o conteúdo que está sendo ensinado.

Nesse sentido, conforme citado por Gouveia (2018), o professor desempenha um papel importante ao observar, organizar, questionar e enriquecer qualquer momento de jogo na sala, agindo como mediador no processo de aquisição ou consolidação de conhecimentos. Cabe ao professor planejar suas aulas de forma dinâmica, atendendo às necessidades e despertando a atenção de todos. O jogo tornou-se uma ferramenta que pode auxiliar nesse sentido e, além disso, segundo Moura e Viamonte (2012), contribui para o desenvolvimento da linguagem, raciocínio dedutivo e criatividade de forma prazerosa.

Os objetivos traçados no âmbito deste projeto eram: Aprender os conteúdos pretendidos nas diferentes áreas de conteúdo, partindo do jogo ou experiência; Relacionar a informação lida, jogos ou experiências com conhecimentos exteriores, provenientes da sua vivência em sociedade; Cooperar com os outros no processo de aprendizagem e criar conclusões sobre o que acabou de realizar. Todo o projeto englobou as diferentes áreas disciplinares, sendo que se tentou sempre iniciar ou finalizar as atividades, com jogos ou experiências. No que concerne às estratégias para desenvolver os objetivos mais específicos do projeto, identificam-se as seguintes: Estimular a participação de todos os alunos nos jogos criados; Explicar o porquê quando erram; Pedir a participação de todos na explicação do erro ou da resposta certa; Incentivar os alunos a partilhar ideias daquilo que o que está a ser trabalhado lhes faz lembrar; Ajudar as crianças na leitura das regras do jogo, corrigindo os erros que possam dar, completando palavras em que possam ter dificuldades em pronunciar; Promover o diálogo com as crianças sobre o jogo e o que pensam dele; Autoavaliar o jogo com as crianças, para a construção do seu conhecimento, isto é, perceber onde erraram e o que têm de estudar mais.

Apesar de se terem realizados diversas atividades de todas as áreas, existiram um conjunto de atividades que foram dedicadas inteiramente ao projeto, sendo elas: Jogo do telefone estragado, com a temática, o discurso direto e indireto; Jogo interpretação e compreensão do texto “Gigante Egoísta”; Várias experiências (repuxos, eletricidade estática, o som) que partiram da relação com acontecimentos do dia-a-dia; Jogos da roleta (verbos, determinantes, grupo verbal e nominal); Guião de atividade STEM sobre a área (para a construção de um placard sobre o dia da criança); Uso de recursos digitais (Kahoot e Plickers para sintetização de conhecimentos); Confeção de uma receita (para usar as unidades de massa no dia a dia); Correio dos afetos (para melhorar a relação entre as crianças, promovendo o sentido de amizade pelo outro).

Dentro das atividades realizadas destaca-se a atividade intitulada “Conjugação dos tempos verbais com a música “Amar pelos dois”. Primeiramente, foi apresentado um slide aos alunos com algumas imagens, e o desafio era tentar adivinhar de que música se tratava. Após algumas tentativas erradas, deram-se mais pistas e os alunos adivinharam que a atividade estava relacionada com a música “Amar pelos dois”, tema de Salvador Sobral. Depois disto, foi distribuído aos alunos a letra da música incompleta em que os alunos tinham de completar com os tempos verbais adequados. No fim, corrigiram-se os tempos verbais e cantou-se por duas vezes a música vencedora do Festival da Canção em 2017.



Figura 10- Atividade dos tempos verbais "Amar pelos dois".

A segunda atividade que se destaca, foi a criação Notícia, sobre a poluição da Terra. Entregou-se aos alunos uma notícia do Jornal Expresso sobre a poluição dos plásticos nos mares e oceanos. Após a leitura individual, analisou-se o texto quanto à sua estrutura (título, opinião, fonte, ano...) e seguidamente quanto à informação, nomeadamente, qual o conteúdo da notícia e os argumentos utilizados. Após esta análise, os alunos escreveram no caderno as características da notícia como forma de registo. Em seguida, foi proposto a invenção de um super-herói que de alguma forma ajudasse a combater a poluição. Pediu-se aos alunos que primeiro escrevessem um texto, com as características e descrição do super-herói, em segundo, fizessem um desenho do super-herói, e por último, construíssem a sua criação em 3D. Para isto, explicou-se aos alunos os passos, tanto oralmente como escrito no quadro, e disponibilizaram-se os materiais na bancada, organizados por categorias, para que as crianças pudessem autonomamente e reguladamente seguir os passos.



Figura 11- Desenho do Super-herói "Salvador da natureza".



Figura 12- Atividade construção em pasta de moldar "Salvador da natureza".

A avaliação do projeto, processou-se por meio da observação direta das crianças, dos registos fotográficos e do preenchimento de algumas grelhas de observação, onde constavam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade, era realizada uma reflexão sobre a mesma, que consistia na explicação de como a atividade correu, referia opiniões das crianças e das professoras e mencionava aquilo que poderia correr melhor. A avaliação do projeto processou-se, nomeadamente, através de uma rubrica de avaliação que foi preenchida tendo em conta os objetivos propostos no projeto, com três níveis diferentes (Anexo 7). Assim, procedeu-se à avaliação das crianças na primeira semana e na última e verificou-se uma evolução na participação, no domínio dos conteúdos e, principalmente, um

maior interesse e empenho. Estes factos levam a crer que os objetivos foram cumpridos e pode avaliar-se o projeto de uma forma positiva. Para tornar a avaliação ainda mais fidedigna, no último dia de estágio, o par de estágio, pediu às crianças que respondessem a duas questões onde partilhavam quais foram as atividades favoritas e as que menos gostaram ao longo da nossa intervenção.

**Avaliação do Projeto**

1. Indica a atividade que **gostaste mais** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.  
Ser jogador de futebol

1.1 Porquê?  
Porque tivemos que fazer de calcular as quantidades das ingredientes  
Porque mostra que nós aprendemos de uma forma divertida.

2. Indica a atividade que **gostaste menos** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.  
Eu gostei de todos

**Avaliação do Projeto**

1. Indica a atividade que **gostaste mais** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.  
Eu gostei de toda mas gostei especialmente de jogar ao Futsal.

1.1 Porquê?  
Porque mostra que nós aprendemos de uma forma divertida.

2. Indica a atividade que **gostaste menos** de realizar durante as nossas semanas de intervenção.  
Dançar.

Figura 13- Avaliação das crianças ao projeto de estágio.

## 5. Percurso de desenvolvimento Profissional

Refletindo globalmente sobre o percurso educativo, atribuo-o relevância aos estágios realizados na formação e reconheço a sua importância enquanto futura docente.

Este é o balanço em que me irei focar. Os pontos positivos, menos positivos, os desafios que encontrei e a forma como me senti durante os estágios, pois tal como afirma o teórico Sacristán (1999), o professor deve refletir na ação, revelando que só pelo distanciamento dos acontecimentos, é possível analisá-los de forma pormenorizada. Neste sentido trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu (Schön 1992).

Ao longo dos estágios foi efetuado um percurso de constante reflexão, observação, interação, dedicação e empenho, que privilegiou o meu diálogo com as crianças e alunos, com as educadoras e as professoras cooperantes e com os restantes elementos das instituições, que me orientaram no desenvolvimento da minha prática.

Como é natural os períodos de estágio são, por vezes, momentos de incertezas, dúvidas e receios que se fazem sentir no início, sobretudo nos primeiros estágios. É certo, em alguns momentos senti este tipo de constrangimentos, mas é de notar que com a continuação dos estágios senti um maior à vontade e segurança. Olhando para

trás, sei que consegui evoluir gradualmente neste sentido pois com mais tempo, experiência e amadurecimento, o nível da minha confiança e sabedoria aumentou.

Todos os estágios vividos proporcionaram-me aprendizagens bastante significativas. Não da mesma forma que em contexto de aula. No fundo, os estágios são um cruzamento entre a teoria e a prática: o que aprendemos e estudamos em contexto de formação, conseguimos aplicar e testar na prática em estágio. Os estágios realizados permitiram que evoluísse, e permitiram-me testar o desempenho profissional, com mais experiência e conhecimento.

Posso afirmar também que o facto de atuarmos em valências bastante distintas (creche, jardim de infância e 1.º CEB), mostrou-se um desafio acrescido, uma vez que todas elas apresentam características diferentes, exigindo assim flexibilidade e versatilidade. Além disso, é muito interessante, enquanto futura profissional, acompanhar estas diferentes transições e observar o crescimento e as mudanças ocorridas nas vidas das crianças. Portugal (1992) refere que as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (citado em Serra, 2004, p.77-78). Na mesma medida Sá (2002, p.226) salienta que “(...) a transição incorpora (...) a dimensão do futuro, o sonho, o projeto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasmo e apetece (...)”.

Em cada uma das valências consegui ver na prática as dinâmicas, as rotinas, e as dificuldades de cada contexto. Algo que apreendi em todas estas experiências, foi a dificuldade em fazer uma gestão de tempo adequada, por vezes, em ter ideias de atividades e que essas atividades contassem com a interdisciplinaridade de outras áreas, de forma lógica e coerente. No entanto, com a prática em contexto de sala de aula, consegui melhorar estes aspetos, ainda que em alguns momentos tenha detetado novamente estas questões, mas estas, eram encaradas de forma diferente. São aspetos que vou ter em conta para a minha prática profissional, uma vez que melhorar e lecionar de forma interdisciplinar é algo que quero manter e que para mim, só assim faz sentido.

Os estágios são onde nos deparamos com a prática da nossa profissão, onde podemos conhecer o nosso lado profissional, melhorar aspetos de maior dificuldade, testar os nossos conhecimentos e avaliar a nossa prática. De acordo com Vasconcellos (1995, p.67), “o espaço de reflexão crítica e constante sobre a prática, é essencial para o trabalho que se quer transformar”. Ainda de acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.31), “a supervisão da Prática Pedagógica vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática”.

O estágio representa um *feedback* constante para nós, futuros educadores e professores, e indica-nos se estamos no caminho certo!

## **Parte II - Exercício Investigativo**

### **1. Contextualização do exercício investigativo**

Este exercício investigativo emerge da necessidade premente de compreender como as crianças podem desenvolver a sua autonomia, especialmente no contexto escolar. A autonomia na aprendizagem, definida como a capacidade da criança assumir responsabilidades e estar consciente do seu próprio processo educativo, toma forma quando são aplicadas estratégias de aprendizagem (Veiga Simão, 2006). Nesse contexto, o foco desta investigação reside na compreensão do desenvolvimento da autonomia nas crianças e na evolução ao longo do tempo das suas competências de autorregulação da aprendizagem. O conceito de autorregulação da aprendizagem, conforme proposto por Zimmerman (2013), refere-se ao processo em que as cognições, comportamentos, atitudes pró-sociais e motivação são ativados e mantidos para atingir metas educativas, com o aprendente a estruturar, monitorizar e avaliar a sua própria aprendizagem.

Para além destas considerações, as expressões artísticas revelam-se como uma mais-valia no currículo, não apenas pela sua intrínseca relevância, mas também pela sua natureza multidisciplinar e potencial facilitador de diversos conhecimentos. Acredita-se que as expressões artísticas, para além do seu valor intrínseco, constituem um meio promissor de interdisciplinaridade e, por conseguinte, podem desempenhar um papel significativo na promoção da autorregulação da aprendizagem. Assim, a decisão de explorar a interseção entre estas duas categorias procura desvendar de que forma as expressões artísticas podem beneficiar e potenciar a autorregulação da aprendizagem nas crianças, contribuindo assim para um enriquecimento do processo educativo.

As expressões artísticas destacam-se como elementos fundamentais no contexto educativo devido à sua capacidade singular de fomentar competências cruciais para o desenvolvimento integral das crianças. Nos dias de hoje, caracterizados por uma ênfase crescente na aprendizagem ativa e na formação de indivíduos criativos e adaptáveis, as expressões artísticas assumem uma posição central na educação. Estas não só estimulam a imaginação, a criatividade e a expressão pessoal, mas também promovem competências essenciais como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a colaboração. Adicionalmente, as expressões artísticas proporcionam às crianças um meio para explorar e compreender as suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência emocional. Num contexto de crescente digitalização e avanço tecnológico, onde a comunicação assume diversas formas, as expressões artísticas ganham relevância ao oferecerem uma linguagem universal que transcende as barreiras culturais e promove a diversidade de perspetivas. Assim, a compreensão

aprofundada do impacto das expressões artísticas na autorregulação da aprendizagem torna-se ainda mais crucial à luz da necessidade crescente de cultivar cidadãos competentes e adaptáveis num mundo em constante transformação.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1 A autorregulação da aprendizagem como competência a desenvolver no século XXI desde a infância**

Sobre este conceito-chave, pode dizer-se que a autorregulação começa quando começa a vida...a criança já nasce com ferramentas intrínsecas que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com o desenvolvimento e a experiência, a criança vai tendo mais controlo sob o seu mundo (Bronson, 2000).

Já a conceção da aprendizagem pode ser entendida como descrever as várias representações de aprendizagem com o intuito de refletir sobre o fenómeno e consequentemente poder inferir a qualidade do que é aprendido (Entwistle, 1984).

A autorregulação da aprendizagem apela para um conjunto de dimensões-metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais. Estas dimensões estão em constante interação com o contexto educativo, que atuam diretamente no ato de aprender, demarcando o grau em que é exercida a aplicação dos procedimentos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição e consolidação dos conhecimentos. (Veiga Simão, Lopes da Silva e Sá, 2007).

A aprendizagem autorregulada consiste em estabelecer metas, selecionar estratégias para alcançar essas metas, monitorizar o progresso, reestruturar as metas se não forem alcançadas, aproveitar o tempo de maneira eficiente, autoavaliando os métodos selecionados e adaptando os métodos futuros. Tal como nos indica Veiga Simão (2007, p.7) “atos como utilizar estratégias adequadamente, saber avaliar o que sabe e o que necessita de aprender, conseguir gerir o seu tempo de estudo (...), resistir às distrações, saber lidar com a ansiedade ou com outras emoções negativas são exemplos de competências que o estudante pode pôr ao serviço de uma aprendizagem mais eficaz”. Este ideal metacognitivo, em parte, está associado ao termo mais recorrente de autonomia. Da ampla diversidade de conceitualizações sobre autonomia, esta pode ser definida como a “liberdade de determinar os comportamentos, as opções, os valores; vontade própria” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.430). Assim sendo, a expressão autonomia é utilizada para designar uma capacidade do ser humano enquanto ser capaz de se governar sem depender de terceiros.

Conforme mostra o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), quando as crianças e alunos crescerem, provavelmente enfrentarão desafios e adversidades para os quais os professores ou os livros não estarão preparados para responder (OCDE,2017).

Seguindo este raciocínio, é esperado que a escola e os professores contribuam para as experiências e vivências do mundo real e que desenvolvam nas crianças competências como a curiosidade, a resolução de problemas, a paciência, o pensamento crítico entre outras. É de notar que “(...) a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, (...) para a resolução de problemas que ainda se desconhecem (...)” Desta forma, “é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.” (Decreto de Lei n.º 55/2018, Série I, 6 de julho, p.1). Neste sentido, torna-se urgente, por parte das escolas, dos educadores e professores, atuar de forma a estimular valores de autonomia, aplicação de estratégias e resolução de problemas.

É de notar os vários documentos de referência no âmbito da educação, que referem a autonomia e a autorregulação da aprendizagem como competências chave a desenvolver nas crianças de hoje, que serão os cidadãos de amanhã.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é um desses documentos, pois manifesta a importância da “(...) construção da autonomia [que] envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida.” (OCEPE, 2016, p.36). Acrescenta-se a esta linha de pensamento o que está assente na Lei nº 5/97 (Diário da República n.º 34/1997, p.1), o Princípio Geral que refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...), favorecendo o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Tal como nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, o Perfil do Aluno Escolar à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2017), também tem um tópico dedicado à temática: “as competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões

fundamentadas (...).” Além disso, acrescento que “(...) tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (...)” deve articular-se “(...) com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem.” (Damasceno, 2012, p.10).

Por todas estas questões e a volatilidade que o mundo encontra atualmente, seja por questões ambientais, humanas, éticas ou tecnológicas, cabe à escola o “desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” Despacho n.º 6478/2017 (Diário da República 2. s.—N., 2017, p. 1).

Após estas conceções, e cruzando os pensamentos, é de realçar que autorregulação da aprendizagem surge como uma estratégia seguramente contemporânea de representar o ensino-aprendizagem, e de reforçar “o papel ativo que o estudante pode desempenhar na aprendizagem” (p.7)

A educação neste início de milénio, encerra múltiplas funções, nem sempre compreendidas pelos seus integrantes (alunos, professores e família). Deste modo, “(...) necessitamos de professores/formadores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto educativo” (Ana M. Veiga Simão, 2007, p.10).

Citando Pierre Furter (1970, p.7) conclui-se que “o pensamento contemporâneo sobre educação tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico, que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita atuar sobre esse futuro.”

## **2.2 As Expressões Artísticas como veículo para a promoção da autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**

Reis (2005) define a expressão como o conjunto de fenómenos que ocorrem no corpo como resposta a estímulos externos e internos, além de ser uma forma de comunicação utilizada pelo ser humano. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1947), a Educação Artística tem o propósito de despertar nas crianças sensibilidades criativas que tornam a vida gratificante e significativa. Fróis, Marques e Gonçalves (2000) destacam que as expressões artísticas possuem possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas que contribuem para a construção da identidade pessoal e social.

A importância da Educação Artística é amplamente reconhecida por diferentes agentes ligados à educação, como destacado no Diário da República (2ª série - N.º 19

- 28 de janeiro 2013). Deste ponto de vista, Santos (1999) afirma que as expressões artísticas contribuem para o desenvolvimento equilibrado da personalidade autêntica da criança, promovendo a sua sensibilidade, espontaneidade e criatividade.

As expressões artísticas são amplamente integradas no currículo português, estando presentes em todos os anos de escolaridade do ensino obrigatório. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986, p.7), mais especificamente o Artigo 7º, alínea c), o objetivo da expressão no currículo é "proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios".

Essa presença da Educação Artística também é evidenciada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil do Aluno Escolar à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Embora com termos diferentes, a Educação Artística é reconhecida em todos os ciclos de ensino como uma componente indispensável ao currículo.

Considerando essas perspetivas, é possível estabelecer uma conexão entre as expressões artísticas e a autorregulação da aprendizagem. Ambas têm como objetivo estimular a autonomia, a criatividade, o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos, ativando mecanismos de autorregulação inerentes a cada indivíduo. Assim como a autorregulação, que começa desde o nascimento, as expressões artísticas também se manifestam desde a infância, por meio da curiosidade pelos sons (música), dos movimentos corporais em resposta a sons (dança), das expressões faciais, dos rabiscos e dos desenhos.

Em última análise, apesar das expressões artísticas terem os seus próprios objetivos, contribuem inerentemente para o desenvolvimento individual. Diversos autores, incluindo Santos (1999) citado por (Canelas, 2015), confirmam o valor dos domínios expressivos e artísticos no desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais, e na construção da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade e na sua criatividade. Através da interação com os outros, seja criar arte em grupo ou apresentar uma performance, as crianças podem aprender a regular as suas emoções, controlar impulsos e colaborar com os outros, aspetos essenciais da autorregulação. Além de Santos (1999), Sousa (2017) afirma que uma série de experiências efetuadas pela Fred Foundation, em 1955, demonstrou que a Educação Artística é fundamental para um desenvolvimento pessoal, havendo mais problemas e dificuldades psicológicas e de aprendizagem em escolas que apenas praticam modelos de educação cognitiva (letras e ciências) (Langster, 1955) (p. 62). Ao envolverem-se nessas atividades, os alunos têm a oportunidade de tomar decisões,

definir metas, refletir sobre seu progresso e ajustar as suas abordagens. Gardner (1983) que propôs a teoria das inteligências múltiplas, na qual destaca a importância das competências artísticas, como a inteligência musical e a inteligência visual-espacial, concluiu que as expressões artísticas permitem que os alunos explorem e desenvolvam essas inteligências múltiplas, o que pode contribuir para o seu autoconhecimento e autopercepção. Ao reconhecer as suas forças e competências artísticas, os alunos podem tornar-se mais autoconfiantes e motivados, características essenciais para a autorregulação. Por último, Csikszentmihalyi (1990), psicólogo que desenvolveu o conceito de "fluxo" ou "estado de fluxo", que é caracterizado pela imersão completa e pela sensação de estar totalmente envolvido em uma atividade. As expressões artísticas podem proporcionar aos alunos a oportunidade de experimentar esse estado de fluxo, onde eles se concentram intensamente nas suas criações e perdem a noção do tempo. Esse estado de fluxo está relacionado com a autorregulação, pois os alunos estão envolvidos e motivados intrinsecamente, o que pode levar a um maior controle e autonomia em relação à sua aprendizagem.

Em resumo, os estudos e teorias dos autores mencionados indicam que as expressões artísticas podem desempenhar um papel importante na promoção da autorregulação da aprendizagem. Ao envolverem-se em atividades artísticas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências cognitivas, metacognitivas e motivacionais, além de explorarem e expressarem as suas emoções e criatividade. Esses processos contribuem para o autoconhecimento, o controle emocional e a capacidade de definir metas e ajustar abordagens, que são elementos fundamentais da autorregulação da aprendizagem.

Em relação à Expressão Plástica, Sousa (2017), afirma que, não se centra apenas na criação de obras, mas sim na criança, tanto nas suas capacidades como na satisfação das suas necessidades. Esta expressão deve ser entendida como uma atividade onde a criança se expressa livre e espontaneamente. Refere ainda que o importante não é, propriamente, a obra criada, mas o prazer que provocou nas crianças.

Quanto à Expressão Dramática, Santos (1997), citado por (Conceição, 2015), defende que deve ser abordada através de dois tipos de jogos: o jogo livre que deve ser algo que venha das crianças e voluntário, e o jogo dirigido que promove a participação em grupo e o respeito pelas regras. Através da imitação, da dramatização, entre outros, as crianças conseguem exteriorizar os seus sentimentos, usufruindo da sua imaginação criativa e desenvolvendo o raciocínio prático. Post e Hohmann (2011) dizem que através da representação criativa e dos jogos de faz-de-conta as crianças colocam-se no lugar das outras pessoas e imaginam-se como elas ou exploram a sua própria ação enquanto

crianças/bebés representando isso nos objetos com que estão a brincar (jogo simbólico).

Segundo Schiavo e Ribó (2007), a Expressão Físico-Motora deve apresentar determinados estímulos físicos às crianças que envolvam o desenvolvimento de capacidades de movimentos, coordenação motora, lateralidade entre outros conteúdos. Através destes a criança adquire conhecimento sobre o próprio corpo e o seu ritmo, exercitando-o a fazer. As atividades que envolvam o desenvolvimento de competências motoras, vivenciadas pelas crianças, ajudam a estimular a criatividade, a expressão, a personalidade, entre outros aspetos. As mesmas autoras referem que a expressão físico-motora é algo que facilita a inter-relação com o grupo e está também presente em cada atividade do dia-a-dia, seja em casa, escola, ou mesmo nos momentos de brincadeira.

### **3. Método**

Neste capítulo, abordar-se-á a metodologia adotada nesta investigação, proporcionando uma visão detalhada do desenho da pesquisa. Este capítulo é fundamental para a compreensão do processo de recolha e análise de dados, revelando as escolhas estratégicas que orientaram a condução deste estudo. Serão apresentadas e justificadas as etapas específicas que constituem a implementação do método misto exploratório e descritivo, utilizado para investigar a influência das expressões artísticas na autorregulação da aprendizagem das crianças. A observação participante a partir da CHILD (Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho & Veiga Simão, 2014) e posterior análise, bem como as entrevistas semidiretivas a especialistas na área das expressões artísticas foram elementos cruciais deste exercício investigativo, permitindo uma compreensão abrangente e aprofundada do fenómeno em estudo.

#### **3.1 Tipo e pertinência do exercício investigativo**

Na vertente metodológica, o exercício investigativo de natureza mista, ao conjugar métodos qualitativos e quantitativos, adota uma abordagem de carácter exploratório e descritivo. Esta opção é justificada pela necessidade de uma compreensão aprofundada do fenómeno em análise, utilizando-se a revisão da literatura, análise quantitativa dos dados obtidos a partir da observação das crianças e análise qualitativa da consulta a especialistas na área.

É crucial destacar a pertinência da escassez de estudos nacionais e internacionais dedicados à investigação da interrelação entre expressões artísticas e autorregulação da aprendizagem em crianças. Nesse sentido, a escolha alinha-se com a proposta de Theodorson e Theodorson (1970), para quem a pesquisa exploratória e

descritiva desempenha um papel fundamental na definição mais precisa do problema de pesquisa e na formulação de hipóteses. Além disso, possibilita a seleção criteriosa das técnicas apropriadas, destacando questões que demandam investigação minuciosa e alertando para possíveis desafios e sensibilidades.

Paralelamente, na presente abordagem mista, são integradas componentes quantitativas e qualitativas, empregando métodos específicos, como a *checklist* (CHILD) e entrevistas semidiretivas, numa estratégia convergente que visa a triangulação dos dados.

O exercício investigativo desenvolve-se a partir de dois estudos:

Estudo 1: Observar para refletir- utilização da CHILD para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças.

Estudo 2: Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades das expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 2 aos 10 anos.

### **3.2 Questões de investigação e objetivos**

A partir da questão de investigação “*Como as expressões artísticas podem ser trabalhadas no ambiente educativo, intencionalmente, para promover a autorregulação da aprendizagem das crianças, considerando diferentes contextos, como creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”, foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer as perspetivas de educadores de infância e os professores do 1.º CEB sobre autorregulação da aprendizagem na infância;
- Conhecer como educadores de infância e os professores do 1.º CEB, por meio da educação artística, podem promover a autorregulação da aprendizagem das crianças;
- Conhecer as possibilidades de promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças a partir das expressões artísticas.

## **4. Estudo 1: Observar para refletir- utilização da CHILD para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças**

### **4.1 Contextos e participantes**

Os participantes neste exercício investigativo foram diferentes em cada etapa. Os grupos de crianças onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, integravam os contextos de: Creche; Jardim de Infância; 1.º CEB (2.º ano de escolaridade); 1.º CEB (3.º e 4.º anos de escolaridade).

Neste sentido, para as observações e consequente preenchimento da CHILD, participaram:

- 18 crianças, 12 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idade de 2 anos, na valência de creche;
- 16 crianças, 10 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, na valência de Jardim de Infância;
- 20 alunos, 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, na valência de 1.ºCiclo-2.ºano;
- 22 alunos, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, na valência de 1.ºCiclo-3.º e 4.ºano.

## **4.2 Processos de recolha e tratamento de dados**

### **4.2.1 Instrumentos**

A Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD), (Whitebread et al., adaptada por Piscalho e Veiga-Simão, 2014), foi aplicada nos locais em que se realizaram os estágios, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Piscalho e Veiga-Simão (2014, p. 177-179), a CHILD foi criada por Whitebread e colaboradores (2004), inspirado em dois ramos dentro da psicologia do desenvolvimento: o ramo cognitivo e o ramo sociocultural. A CHILD teve origem a partir da verificação da necessidade de um instrumento de observação. É uma ferramenta que pode ser utilizada tanto por educadores como por professores, como uma medida de metacognição e autorregulação em crianças.

A utilização adequada da CHILD (Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho & Veiga Simão, 2014), permite que o docente:

- Desenvolva estratégias a nível cognitivo, emocional, social e motivacional;
- Identifique se as crianças precisam de algum tipo de apoio;
- Reconheça se as crianças necessitam de alguma atenção diferenciada;
- Perceba se as crianças requerem algum tipo de intervenção específica;
- Adquira indicações de aspetos precisos.

O instrumento em questão está dividido em quatro categorias de autorregulação, sendo elas: “Emocional”; “Pro-social”; “Cognitivo” e “Motivacional”. A categoria “Emocional” define-se pelo facto de as crianças abordarem novas tarefas de forma confiante, por poderem controlar a sua atenção e resistirem à distração. A categoria “Pro-social” refere-se ao facto das crianças começarem a entender os pensamentos dos “outros” e conseguirem desenvolver atividades de cooperação com os pares. A

categoria “Cognitivo” relaciona-se com o facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, e poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. Por último, a categoria “Motivacional” entende-se com o facto de as crianças iniciarem atividades, desenvolvendo assim, formas próprias para realizar as suas tarefas.

A Lista, contém 22 itens descritivos de processos a serem observados, e para isto, deverá selecionar-se um número de 1 a 4, sendo que 1 corresponde “sempre”; 2 “usualmente”; 3 “às vezes” e 4 “nunca”. Destina-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. No final da lista, o docente pode escrever outros comentários, como aspetos importantes a reter.

#### **4.2.1 Procedimento de recolha de dados**

Num primeiro momento da realização deste exercício investigativo a recolha de dados realizou-se através do preenchimento da CHILD (2009, Whitebread et al., adaptada por Piscalho e Veiga-Simão, 2014). A CHILD teve como ponto de partida a necessidade de um instrumento de observação de acordo com a metacognição e a autorregulação das crianças.

A lista foi aplicada no início e no final de cada estágio. A necessidade de preencher no início e no fim de cada estágio surgiu para comparar os registos e a mudança, ou não, de comportamentos autorregulatórios das crianças em questão.

Para realizar a comparação entre dados, foram construídas tabelas com as respetivas percentagens, de cada categoria da autorregulação da aprendizagem (Emocional, Pro-social, Cognitivo e Motivacional) e a frequência (sempre, usualmente, às vezes e nunca) de cada faixa etária.

Após cada apresentação dos resultados, surge a análise dos mesmos, comparando os resultados.

#### **4.2.2 Procedimento de tratamento de dados**

A primeira fase da investigação decorreu entre 11 e 21 de janeiro de 2021 (primeiro semestre do ano letivo), nomeadamente a primeira prática pedagógica realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 11 de janeiro de 2021, às crianças de creche. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 21 de janeiro de 2021, às crianças de creche. Devido à Pandemia Covid-19 a duração deste estágio foi bastante curta sendo que não existiu muita margem para verificar mudanças. A segunda fase da investigação decorreu de 3 de maio a 18 de junho de 2021 (segundo semestre do ano letivo), durante a segunda

prática pedagógica realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 3 de maio de 2021, às crianças do jardim de infância. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 18 de junho de 2021, às crianças do jardim de infância. A terceira fase da investigação decorreu de 18 de novembro de 2021 a 21 de janeiro de 2022 (ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2021/2022), durante a minha terceira prática pedagógica, realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 18 de novembro de 2020, aos alunos de 2.º ano. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 21 de janeiro de 2022, aos alunos de 2.º ano. A quarta fase da investigação decorreu de 28 de abril a 3 de junho de 2022 (ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2021/2022), durante a quarta prática pedagógica, realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 28 de abril de 2022, aos alunos do 3.º e 4.º anos. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 3 de junho de 2022, aos alunos do 3.º e 4.º anos. O preenchimento da Lista foi feito, tendo em conta a perceção baseada na observação dos comportamentos das crianças exibidos no dia-a-dia, em contexto de sala. Amado, (2013) refere que “a observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Após cada momento de preenchimento da CHILD, realizou-se um tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa Excel, em que no final de cada prática pedagógica auxiliava na comparação da evolução, ou não, das crianças, nas quatro categorias presentes na lista.

### **4.3 Apresentação e análise dos resultados**

#### **Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- Creche (sala dos 2 anos)**

As seguintes tabelas apresentadas dizem respeito ao primeiro estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 11 a 21 de janeiro de 2021, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na valência de creche, na sala dos 2 anos.

#### **Início do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	0%	2%	42%	56%

<b>Pro-social</b>	0%	0%	37%	63%
<b>Cognitivo</b>	0%	2%	14%	84%
<b>Motivacional</b>	0%	0%	34%	66%

Tabela 1- Observação inicial do estágio em creche relativamente às crianças de 2 anos.

Na primeira avaliação em estágio, realizada em contexto de creche e representada na tabela 1, observou-se uma predominância do item “Nunca” nas categorias Emocional, Pro-social, Cognitivo e Motivacional. Esta tendência é considerada normal e está em consonância com as teorias do desenvolvimento infantil propostas por Jean Piaget. Segundo Piaget, citado por Almeida (2010), as crianças de 2 anos estão em transição entre o estágio sensoriomotor (0 aos 2 anos) e o estágio pré-operatório (2-7 anos): Estádio Sensorio-motor: Neste período, a criança explora o mundo principalmente através dos sentidos e movimentos. As grandes conquistas deste estágio são o desenvolvimento das capacidades motoras e a noção de permanência do objeto. A criança começa a entender que o mundo existe independentemente dela, e que pessoas e objetos continuam a existir mesmo quando não estão no seu campo visual. Estádio Pré-operatório: Caracteriza-se principalmente pelo egocentrismo intelectual e pela dificuldade da criança em compreender perspectivas alheias. A criança tende a concentrar-se no seu próprio ponto de vista e ainda não tem a capacidade de colocar-se no lugar do outro. Esta análise dos dados da avaliação em creche alinha-se com os estágios de desenvolvimento de Piaget, indicando que as limitações observadas nas crianças de 2 anos são esperadas para sua faixa etária.

### **Final do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	0%	2%	42%	56%
<b>Pro-social</b>	0%	1%	37%	62%
<b>Cognitivo</b>	0%	2%	14%	84%

Tabela 2- Observação final do estágio em creche relativamente às crianças de 2 anos.

Relativamente às tabelas apresentadas, 1 e 2, referentes às avaliações inicial e final realizada em Creche, 2 anos, pode verificar-se que as duas tabelas parecem bastante semelhantes, com variações mínimas nos valores percentuais das diferentes categorias. A diferença mais notável é uma pequena mudança na categoria "Pro-social", com um aumento de 1% na opção "Às vezes" e uma diminuição correspondente de 1% na opção "Nunca" na segunda tabela. No geral, ambas as tabelas indicam que houve poucas mudanças significativas nas respostas dos participantes durante uma semana,

considerando que houve uma interrupção devido à pandemia de COVID-19. Isso sugere uma relativa consistência nas respostas ao longo do tempo, apesar das circunstâncias. As categorias "Emocional", "Cognitivo" e "Motivacional" mantiveram valores percentuais semelhantes entre as duas tabelas, com apenas pequenas variações. Isso pode indicar que os níveis de envolvimento emocional, cognitivo e motivacional relatados pelos participantes, permaneceram relativamente estáveis, durante esse curto período.

### **Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- Jardim de Infância (4 e 5 anos)**

A tabela apresentada diz respeito à observação e seguinte preenchimento da *check list* do segundo estágio, realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi realizado entre 3 de maio e 18 de junho de 2021 num Jardim de Infância- IPSS, numa sala de 4 e 5 anos.

- **4 anos**

#### **Início do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	0%	25%	50%	25%
<b>Pro-social</b>	0%	38%	42%	20%
<b>Cognitivo</b>	2%	29%	48%	21%
<b>Motivacional</b>	3%	30%	50%	18%

Tabela 3- Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos.

Em primeiro lugar destaca-se que os valores obtidos se baseiam apenas na primeira semana de observação de estágio, sendo que, existiu pouco contacto com as crianças. Verifica-se que a maior incidência se apura no item “Às vezes”, sendo a categoria Emocional e Motivacional, com 50%, a de maior frequência logo seguido pelas categorias Cognitivo 48%, e Pro-social, 42%. Conclui-se, desta forma, que as crianças às vezes conseguem falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos. Por vezes, abordam novas tarefas de forma confiante ou conseguem controlar a atenção e resistir à distração. Geralmente, monitorizam o seu progresso e procuram ajuda de forma apropriada e persistem face a dificuldades. Verificou-se que por vezes, também encontram os próprios recursos, sem a ajuda de um adulto. Desenvolvem maneiras próprias de executar tarefas, iniciam atividades, planificam as próprias tarefas, objetivos e metas. Gostam de resolver problemas e estão cientes dos próprios pontos fortes e fraquezas.

#### **Final do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	0%	27%	55%	18%
<b>Pro-social</b>	4%	44%	42%	10%
<b>Cognitivo</b>	5%	30%	48%	17%
<b>Motivacional</b>	4%	33%	51%	12%

Tabela 4-Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos.

Na avaliação final realizada no Jardim de Infância com crianças de 4 anos, observou-se que os itens “Usualmente” e “Às vezes” apresentaram maior frequência de forma equilibrada em todas as categorias. Isso indica que, numa segunda observação, as crianças de 4 anos mostraram habilidades em várias áreas. Na categoria Emocional, as crianças exibiram a capacidade de falar sobre o próprio comportamento e o dos outros, compreendendo as consequências associadas. Demonstraram confiança ao abordar novas tarefas, maior facilidade na concentração e resistir a distrações, organizar os seus projetos e procurar ajuda de forma apropriada, além de persistir perante dificuldades. Na categoria Pró-social, foram observadas competências como negociar a realização de tarefas, resolver problemas sociais com os pares, compartilhar e dar a vez de forma independente, envolver-se em atividades cooperativas com os colegas, estar consciente dos sentimentos do outro, ajudar e confortar outros. Quanto à categoria Cognitiva, as crianças demonstraram ter mais consciência dos próprios pontos fortes e fracos, habilidade para falar sobre como realizaram atividades ou o que aprenderam, fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas, fazer perguntas e sugerir respostas, além de usar estratégias ensinadas e utilizar vocabulário ouvido previamente. Na categoria Motivacional, foi notado que as crianças frequentemente encontram recursos sem auxílio de adultos, desenvolvem maneiras próprias de executar tarefas, iniciam atividades, planeiam tarefas, objetivos e metas, e mostram interesse em resolver problemas.

- **5 anos**

**Início do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	5%	20%	50%	25%
<b>Pro-social</b>	4%	21%	42%	17%
<b>Cognitivo</b>	6%	56%	34%	4%

Tabela 5- Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos.

Os dados apresentados na tabela 5, que sintetizam a avaliação inicial realizada em JI, relativamente às crianças de 5 anos, revelam que os itens que mais se

destacam são o “Usualmente” e o “Às vezes”, existindo também uma discrepância entre os itens “Sempre” e “Nunca”. De salientar que a categoria Cognitivo, encontra-se com um valor baixo no item “Nunca”, uma vez que as crianças já estão cientes dos próprios pontos fortes e fraquezas. Conseguem falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam. Conseguem falar sobre atividades planeadas para o futuro, conseguem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. Fazem perguntas e sugerem respostas. Utilizam estratégias ensinadas previamente e adotam linguagem que ouviram previamente, para usufruto próprio.

Este facto poderá justificar-se por as crianças, nesta idade, já possuírem alguma maturidade e adoção de estratégias.

#### **Final do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	11%	18%	51%	20%
<b>Pro-social</b>	16%	29%	43%	12%
<b>Cognitivo</b>	10%	56%	26%	8%
<b>Motivacional</b>	18%	50%	30%	2%

Tabela 6- Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos.

As tabelas 3, 4, 5 e 6 apresentam um panorama geral da evolução observada nas crianças de 4 e 5 anos. De forma global, foi notada uma melhoria em todas as categorias avaliadas. Houve uma diminuição nos itens marcados como “Nunca” e “Às vezes”, e um aumento nos itens “Usualmente” e “Sempre”. Isso indica que as crianças nessas idades mostraram progresso nos seus comportamentos nas diferentes dimensões observadas. Este desenvolvimento é atribuído ao nível de maturidade alcançado pelas experiências proporcionadas em contexto de Jardim de Infância. A categoria Pro-social foi a que mais se desenvolveu, embora as categorias Cognitiva e Motivacional também tenham sido notáveis, particularmente entre as crianças de 5 anos. A habilidade Pro-social pode ser fomentada por meio de atividades colaborativas, como trabalhos em grupo, onde as crianças são incentivadas a trabalhar juntas para atingir um objetivo comum, promovendo a adaptação e cooperação mútua.

#### **Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- 1º Ciclo (2.º ano)**

As seguintes tabelas apresentadas a baixo dizem respeito ao terceiro estágio concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 18 de novembro de 2021 a 21 de janeiro de 2022, numa Escola da rede pública, na valência de 1º Ciclo, numa turma de 2.º ano.

### Início do Estágio

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	5%	20%	50%	25%
<b>Pro-social</b>	4%	21%	42%	17%
<b>Cognitivo</b>	6%	56%	29%	9%
<b>Motivacional</b>	3%	50%	30%	14%

Tabela 7-Observação inicial do estágio de 1.ºCEB, 2.ºano.

O presente gráfico apresenta a primeira avaliação realizada em contexto 1.ºCEB 2.º ano e revela uma incidência em todas as categorias. Com maior destaque, encontram-se os itens “Usualmente” e “Às vezes”, sendo que com menor apresenta-se o item “Sempre”. Estes resultados poderão ser justificados pela composição da turma observada, que consiste num grupo que comporta uma grande diversidade de crianças, permitindo uma variedade de resultados obtidos.

### Final do Estágio

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	9%	36%	35%	20%
<b>Pro-social</b>	9%	37%	40%	14%
<b>Cognitivo</b>	12%	59%	20%	9%
<b>Motivacional</b>	6%	58%	26%	10%

Tabela 8-Observação final do estágio de 1.ºCEB, 2.ºano.

Na avaliação final realizada no 1.ºCEB- 2.º ano, conforme indica a tabela 8, observaram-se mudanças significativas em comparação à primeira avaliação. Notou-se um avanço particularmente na categoria Cognitiva, onde as crianças demonstraram maior consciência dos seus pontos fortes e fracos, habilidade em discutir sobre como realizaram atividades ou o que aprenderam, planejar atividades futuras, fazer escolhas e tomar decisões, fazer perguntas e propor respostas, além de usar estratégias e linguagem previamente ensinadas. A categoria Cognitiva mostrou o maior desenvolvimento, com um aumento de 6%, seguida pela categoria Pro-social, que registou um aumento de 5%.

### **Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- 1.º Ciclo (3.º e 4.º ano)**

As seguintes tabelas apresentadas, dizem respeito ao quarto e último estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 28 de abril a 3 de junho de 2022, numa Escola da rede pública, na valência de 1.º Ciclo, numa turma de 3.º e 4º ano.

- **3.º ano**

### Início do Estágio

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	12%	39%	49%	0%
<b>Pro-social</b>	8%	18%	61%	13%
<b>Cognitivo</b>	8%	56%	31%	5%
<b>Motivacional</b>	3%	50%	30%	14%

Tabela 9-Observação inicial do estágio de 1.ºCEB, 3.º ano.

Os dados relativos à primeira avaliação em estágio no 1.ºCEB- 3.º ano e representados na tabela 9, revelam uma maior incidência no item “Às vezes” para as categorias Emocional e Pro-social e no item “Usualmente”, na categoria Cognitivo e Motivacional. Os valores mais baixos posicionam-se nas categorias “Sempre” e “Nunca”, com 3 e 0% nos itens relativos à parte Motivacional e à Emocional.

### Final do Estágio

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	14%	41%	45%	0%
<b>Pro-social</b>	12%	24%	57%	7%
<b>Cognitivo</b>	9%	55%	32%	4%
<b>Motivacional</b>	9%	54%	30%	7%

Tabela 10-Observação final do estágio de 1.ºCEB, 3.º ano.

Após a comparação das tabelas, observou-se uma tendência de aumento nas respostas "Sempre" e "Usualmente" nas categorias Cognitiva e Motivacional. Notou-se também a ausência de respostas "Nunca" na categoria Emocional. A avaliação revelou uma evolução geral no comportamento dos alunos em todas as categorias, com destaque para a Cognitiva, que atingiu 64%. Por outro lado, a categoria Pro-social foi identificada como a menos desenvolvida, com 36%. Sugere-se que esta categoria possa ser melhorada através de conversas e reflexões com os alunos sobre suas atitudes, realizadas tanto em atividades de grupo quanto em pequenos grupos de trabalho.

#### • 4.º ano

### Início do Estágio

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	6%	30%	64%	0%
<b>Pro-social</b>	9%	12%	73%	6%
<b>Cognitivo</b>	7%	51%	37%	5%
<b>Motivacional</b>	5%	25%	67%	3%

Tabela 11-Observação inicial do estágio de 1.ºCEB, 4.º ano.

Os dados relativos à primeira avaliação em estágio no 1.ºCEB- 4.º ano e representados na tabela 11, revelam uma maior incidência no item “Às vezes” para as categorias Pro-social e Motivacional. No item “Usualmente” na categoria Cognitivo e Emocional, indicando o nível mais elevado de desenvolvimento e maturidade nestas crianças, relativamente às anteriormente avaliadas. Tal como na tabela 9, relativa ao 3.º ano, o indicador mais baixo é 0% relativo à categoria Emocional.

### **Final do Estágio**

<b>Categoria</b>	<b>Sempre</b>	<b>Usualmente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>
<b>Emocional</b>	8%	47%	45%	0%
<b>Pro-social</b>	12%	20%	62%	6%
<b>Cognitivo</b>	9%	55%	33%	3%
<b>Motivacional</b>	14%	43%	40%	3%

Tabela 12-Observação final do estágio de 1.ºCEB, 4.º ano.

Na segunda avaliação notou-se melhoria nas categorias Cognitiva e Motivacional, com aumento nas respostas "Usualmente" e "Às vezes", e uma diminuição na categoria Emocional para "Nunca". A categoria Cognitiva teve maior evolução (64%), enquanto a Pro-social foi a menos desenvolvida (32%), sugerindo a necessidade de melhorias através de diálogos e reflexões em grupo. O estudo confirma a importância do instrumento utilizado para a aprendizagem autorregulada, sendo eficaz desde a creche até o 1.º CEB, embora com limitações na creche, indicando a necessidade de adaptações contextuais.

## **5. Estudo 2: Perspetivas de investigadores/as e docentes face às potencialidades das expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 2 aos 10 anos**

### **5.1 Contexto e participantes**

Os participantes neste exercício investigativo consistiram em quatro docentes especialistas nas diversas áreas da educação artística, destacando-se nas suas áreas dominantes: um dos entrevistados nas artes visuais, outro em música, um terceiro na área do teatro e, por último, um participante especializado em dança. Três dos entrevistados exercem funções na Escola Superior de Educação de Santarém, enquanto o quarto, com formação em Psicologia, desempenha um papel ativo em projetos educativos pelo Ministério da Educação.

## **5.2 Processos de recolha e tratamento de dados**

### **5.2.1 Instrumentos**

Para complementar o Estudo 1, foi necessário recolher dados por meio de entrevistas semidiretivas com especialistas em expressões artísticas, visando obter respostas abertas. Essas entrevistas constituem um complemento à exploração da revisão da literatura, focando essencialmente na garantia da qualidade da problematização, enquanto as entrevistas auxiliam o investigador a entrar em contacto com a realidade vivida pelos participantes (Quivy e Campenhoudt, 1998).

O objetivo destas entrevistas foi compreender de que forma os diferentes domínios das expressões artísticas se relacionam e podem promover a autorregulação da aprendizagem. A entrevista incluiu seis questões, abordando:

- O que entende por autorregulação da aprendizagem?
- As crianças são capazes de autorregular a sua aprendizagem? A partir de que idade? Exemplifique.
- Qual a importância das Expressões Artísticas (nomear o domínio específico do especialista em questão) na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?
- Como pode o/a educador/a de infância promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças do Jardim de Infância a partir das expressões artísticas?
- Como pode o/a professor/a do 1.º CEB promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças a partir das expressões artísticas?
- De que forma pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos a partir das expressões artísticas?

### **5.1.2 Procedimento de recolha de dados**

De acordo com Gil (2008), a entrevista é definida como uma técnica na qual o pesquisador interage diretamente com o entrevistado, faz perguntas com o intuito de obter informações relevantes para a investigação. Na execução da entrevista, utilizou-se um roteiro estruturado para orientar o entrevistador na recolha das informações desejadas. Este roteiro, apesar de estruturado, não era rígido, permitindo liberdade nas respostas e na exploração do pensamento do entrevistado. O esquema adotado para a entrevista envolveu a formulação do tema, a definição dos objetivos gerais e específicos e a previsão de estratégias de realização, conforme Estrela (1994).

O roteiro da entrevista (Anexo 11) foi organizado com base nos objetivos gerais do estudo, que incluíam a legitimação da entrevista; a motivação do entrevistado; a possibilidade de promover a Autorregulação da Aprendizagem por meio das expressões artísticas em crianças e alunos dos 2 aos 10 anos; o papel do educador e do professor no 1.º ciclo do ensino básico na promoção dessas competências; e formas de desenvolver nos docentes a consciência sobre a promoção de competências autorregulatórias através das expressões artísticas. O roteiro foi aplicado igualmente a todos os entrevistados. A recolha de dados foi planeada seguindo etapas que incluíam a construção do roteiro, o registo de áudio das entrevistas, a transcrição, a devolução e a destruição do material de áudio.

### **5.2.3 Procedimento de tratamento de dados**

No que diz respeito à análise dos resultados, relativos à análise de conteúdo das entrevistas, utilizaram-se excertos das respostas dos entrevistados para representar fidedignamente as ideias transmitidas pelos mesmos bem como, possibilitar um melhor entendimento entre os ideais afirmados ao longo do presente trabalho e as conceções dos entrevistados.

Para realizar a primeira parte da análise foi importante codificar com conteúdos da entrevista em categorias e subcategorias para conseguir realçar o sentido real das afirmações. Tal como afirma Amado (2000, p.11) “esta codificação é um processo faseado de decisões e ações que deve ser adaptado às características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas.” Para além dos quadros correspondentes a cada categoria e respetiva análise, utilizaram-se excertos das respostas dos entrevistados, de forma a ilustrar melhor o sentido do discurso e a possibilitar um melhor entendimento entre as nossas considerações interpretativas e as representações dos inquiridos. Desta forma, foi mais fácil realizar uma abordagem às entrevistas e conseguir analisá-las. Para proceder à segunda fase de análise dos dados, recorreu-se ao procedimento essencialmente aberto, em que a opção foi a divisão dos conteúdos por categorias correspondentes. O processo de categorização é, como refere Bardin (1997) um conjunto de técnicas da análise das comunicações.

O anexo 13 apresenta, em síntese os temas de análise de conteúdo e respetivas categorias. Esta é como diz Bardin (1977, p.117) “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos”. A formulação de categorias para análise de conteúdo, obedece a seis regras, segundo Amado, Costa e Crusoé (2017, p.105), “que o investigador deve ter em conta nas diferentes fases da codificação e nas múltiplas revisões dos resultados a que vai chegando”. Destas fazem parte a Exaustividade (cada categoria deve abranger por

completo o conjunto das unidades de sentido, bem como a escolha de uma palavra-chave adequada à reformulação de cada categoria); Exclusividade (uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria); Homogeneidade (um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise, não devendo misturar-se vários critérios de classificação); Pertinência (um sistema de categorias deve ser adaptado ao material em análise e aos objetivos da investigação); Objetividade (deve evitar-se a subjetividade na sua formulação, tornando-a utilizável por vários investigadores); Produtividade (deve oferecer a possibilidade de uma análise que crie a possibilidade de um discurso novo mas coerente com os dados).

No Anexo 13, encontra-se a tabela com a respetiva análise de conteúdo das entrevistas bem como os temas e as respetivas categorias. Como temas destacou-se: Autorregulação da aprendizagem nos contextos educativos (com crianças entre os 2 e os 10 anos); De que forma podem as expressões artísticas potenciar a autorregulação da aprendizagem das crianças; Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem, tendo como base as quatro dimensões da autorregulação; Papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 2 aos 10 anos e Formas para desenvolver nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos.

## **5.2 Apresentação e análise dos resultados**

Neste estudo, que adota uma metodologia qualitativa focada em entrevistas, procura-se uma compreensão profunda e detalhada dos conhecimentos e significados, em alinhamento com os objetivos propostos, priorizando a análise contextualizada e interpretativa em detrimento de meras "medidas" quantitativas. Como aponta Fidalgo (2003), os dados são analisados dentro de contextos holísticos, considerando situações, eventos de vida ou experiências vividas que são particularmente significativos para os envolvidos.

A análise realizada baseou-se nas respostas fornecidas em entrevistas com especialistas em diferentes áreas: professores de Artes Visuais, Dança, Música e uma especialista em Autorregulação da Aprendizagem, com foco em Teatro e Dramatização. O processo iniciou-se com a transcrição precisa de cada entrevista, seguida da seleção de conteúdos relevantes de cada entrevista. Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, organizando e apresentando os dados de acordo com as perguntas feitas durante as entrevistas e destacando excertos significativos das respostas. Definiram-se três dimensões principais para a análise: as perspetivas dos docentes sobre a Autorregulação da Aprendizagem em crianças; como as Expressões

Artísticas podem potencializar essa prática; e as Práticas Promotoras da Autorregulação da Aprendizagem em crianças, por meio das Expressões Artísticas.

### **Perspetivas dos docentes sobre a autorregulação da aprendizagem nas crianças**

No que diz respeito ao tema da autorregulação da aprendizagem nas crianças, constatou-se que a maioria das profissionais de educação, tinham conhecimentos sobre este tema e que a maioria tinha concepções semelhantes sobre o conceito autorregulação. Entendem-na como um processo que visa promover a autonomia na criança. A Professora 2, entende a autorregulação como “um processo em que a criança ou o aluno se constitui como o agente principal da sua aprendizagem, aliás, o ator principal. Portanto, no fundo, a criança ou o aluno está no centro da ação, mas também da reflexão, que em conjunto, a ação e a reflexão permitem promover uma apropriação verdadeira do conhecimento. Neste processo, sendo o aluno o centro, o centro dessa ação, ele tem as tarefas de estruturar, de organizar, de acompanhar, e no fundo, de avaliar a sua aprendizagem.” Na mesma linha de pensamento menciona a Professora 4, que “a autorregulação da aprendizagem é quando o aluno consegue ter consciência do que é que ele precisa para que, naquele momento perante aquela aprendizagem, que estratégia é que precisa de utilizar para chegar ao conhecimento.” Além disso, afirma que autorregular a aprendizagem “(...) deve começar não como algo remediativo, mas como algo preventivo, ou seja, deve começar desde o início da vida, e a nível escolar, desde o mais cedo possível”.

Sabe-se que a autorregulação contempla quatro dimensões importantes neste processo, e com isto, mais uma vez as profissionais de educação, indireta ou diretamente, acabaram por falar nelas. A Professora 2, dá bastante destaque à categoria Emocional referindo que “(...) a questão emocional implica a forma como o aluno consegue controlar a sua capacidade emocional, quando confrontado com o fracasso (...) é um trabalho que se desenvolve ao longo da vida e ao longo do tempo, e implica o conhecimento destas capacidades de autorreflexão, autoconhecimento, controlo emocional, entre outras”. Acrescenta ainda que a autorregulação está intimamente ligada a duas capacidades “uma é a autoconfiança, a outra é o sentido crítico. Porque para refletir, preciso de organizar o pensamento e para organizar o pensamento eu preciso de sentido crítico. Para me autoconhecer, e ter iniciativa de querer saber, de me autoverificar etc, se estou a fazer bem ou mal, preciso de autoconfiança. (...) Uma criança precisa de se sentir confiante para ser autónoma, para ir fazer as coisas que precisa, não estar à espera dos outros e acreditar que é capaz de fazer.”

De um modo geral as profissionais de educação referem que é importante utilizar o reforço positivo, motivar as crianças, elogiá-las, contagiá-las com a vontade de querer

aprender, além de “negociar tarefas, (...) onde depois no 1.º Ciclo é muito importante haver objetivos claros, definidos e concretos (...) que também podem ser discutidos”, como afirma a Professora 4. Deste modo, as crianças sentem-se mais confiantes, mais independente nas suas escolhas e com mais vontade de serem elas a gerir os seus estudos, bem como tarefas a fazer. Com isto, as crianças vão sendo preparadas para superar etapas futuras, pois começam a aplicar o conhecimento que vão adquirindo a novas situações.

### **De que forma as expressões artísticas podem potenciar a autorregulação da aprendizagem das crianças**

No que concerne às Expressões Artísticas, as especialistas, nomeadamente a professora 3, diz que “a arte tendo em conta que (à partida) não tem uma utilidade a nível prático, ela tem, contudo, uma utilidade ao nível emocional, que é satisfazer as nossas necessidades emocionais, de prazer, de alegria.”

Neste sentido as expressões artísticas, servem “justamente para uma coisa muito importante que é o nosso equilíbrio emocional, é quase uma terapia”. Neste sentido, acrescenta a professora 2, “as expressões artísticas têm a capacidade de ajudar a vencer medos (porque lá está, os medos prejudicam a autoconfiança). Portanto, é tudo válido, é possível fazer tudo nas expressões artísticas.” As expressões artísticas “são territórios de liberdade, permitem que o aluno escolha o objeto com que quer dançar, a roupa que vai vestir para dramatizar, e, portanto, é essa liberdade que é estimulante. Sem autoconfiança, sem capacidade de observação, sem autonomia, sem sentido de iniciativa, dificilmente haverá autorregulação da aprendizagem.” Desta forma, com a articulação destas duas categorias é possível potenciar o sucesso educativo das crianças. Tal como afirma a professora 4, as expressões artísticas tornam-se únicas no processo de aprendizagem porque “acedemos ao mundo interno, à realidade de cada aluno, chegamos ao mundo das emoções dele. (...) Permitem a um professor aceder ao porquê de um aluno estar a ter mais dificuldades em compreender a matéria (...) e as expressões permitem o trabalho emocional e capacita os professores e os educadores a terem acesso a ele também.”

Neste sentido, como afirma a professora 1, “a aquisição progressiva destas ferramentas [de ARA] será então responsável, por uma autonomia ao nível das escolhas quando é pedido à criança que seja capaz de compor individualmente uma criação ou representação criativa da realidade proposta. Esta será a base, para que a criança adquira o gosto e o interesse em aprender através das artes, se forme como futuro fruidor e público de arte e encontre nos benefícios desta aprendizagem a resolução criativa de qualquer problema ao longo da vida.”

### **Práticas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças através das expressões artísticas**

No que respeita as práticas promotoras da autorregulação da aprendizagem, as especialistas sugerem alguns exemplos. Como indica a especialista 4, primeiramente devemos ter em conta que “ninguém nasce autorregulado. A autorregulação vem de uma heterorregulação, e é por ser feita esta heterorregulação que podemos aprender a autorregularmo-nos a todos os níveis (...) isto tem de vir de fora para dentro.” Um dos fatores externos que importam nesta prática são “a rotina, a organização do espaço e a organização de comportamentos nesse espaço”, tal como indica a especialista 3.

Em todas as entrevistas é comum o facto dos especialistas apontarem o facto da experimentação e apropriação, serem importantes para a autorregulação da aprendizagem. A especialista 2, refere que “as expressões dão-nos a liberdade de escolher o que queremos fazer (...) de incentivar à procura, ao querer fazer mais porque são territórios de liberdade de expressão, até permitem ao aluno que escolha o objeto com que quer dançar, a roupa que vai vestir para dramatizar qualquer coisa, e portanto é essa liberdade que é muito estimulante.” Neste sentido, reforça-se que a postura do educador ou do professor deve “ser feita muito assente nessa liberdade e nessa valorização do que o aluno gosta (...), seja uma abordagem de uma natureza, onde haja também esforço para a exploração livre. (...) É importante que as crianças explorem livremente os objetos, materiais, espaços. (...) Porque sem explorar e sem experimentar eu depois não posso criar.” Além disso, como refere a especialista 3, “tem de haver duas vertentes complementares, uma é as atividades orientadas pela educadora (ou professora). As atividades que ela promove vão ajudar a conhecer os materiais, os recursos da expressão plástica, como é que se trabalha com eles (...). A outra, são as atividades mais exploratórias. Portanto, tem de haver aqui sempre um balanço, as coisas têm de partir da experiência orientada para a experiência autonomizada.”

Neste sentido, as especialistas referiram alguns exemplos práticos: nomeadamente um projeto de mentorias em que “um aluno mais competente acompanha outro aluno com mais algumas dificuldades.” Ou na forma como podemos impulsionar a experimentação: “se eu fizer um movimento, eles nem sabem o que fazer com aquilo (...) mas eles vão querer imitar primeiro, e depois vão à procura de outros. E aqui começa o tal processo criativo, o tal processo de vencer o medo, o tal processo da tal autorregulação, em que eu vou conhecer-me a mim próprio melhor, “o que é que eu consigo fazer com o meu corpo?” “o que eu consigo fazer com uma fita?” A especialista 4, completa que por exemplo “ao pôr-lhe um brinquedo à frente, desde muito cedo a criança consegue escolher se quer brincar com um ou se quer brincar com

outro. Essa possibilidade de escolha, permite um primeiro grau de autonomia.” Além disso, acrescenta que bons exemplos práticos são “o refletir em conjunto com as crianças” por exemplo “decidir que história vão dramatizar.” Além disso, tanto os pais como os educadores e professores “devem ser instruídos, ajudarem os seus alunos, não a fazerem por eles, mas a fazerem com eles, para que os alunos possam aprender como fazer, para depois poderem fazer sozinhos.”

Tendo tudo isto em conta, o que se pode refletir é que “desde muito cedo podemos começar a autorregular e dar autonomia à criança, adequando à faixa etária delas”, tal como indica a especialista 4. Posto isto, deve “ver-se o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelagem, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, atuais e futuras, possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias.” (Veiga Simão e Flores, 2007, p. 94).

### **O papel do docente como facilitador da autorregulação da aprendizagem**

No que concerne ao papel do docente, foram apontados alguns pontos centrais, nomeadamente a flexibilidade, a abertura para a escolha, o diálogo e a discussão, as estratégias, a experimentação e o feedback. Neste sentido, a professora 2, indica que “a aprendizagem autorregulada, exige da parte do professor um método de ensino diferente” nomeadamente, “ao nível da transmissão da informação, (...) do trabalho da informação e da avaliação. São passos que devem ser transmitidos aos alunos, falado com os alunos.” Como exemplos, acrescenta “permitir-se escolha de tarefas (...); permitir-se a discussão das tarefas” na sala de aula; desenvolver “atividades que permitem a reflexão (...); que permitam a experimentação; portanto (...) o pensar nas atividades, antes, durante e depois. Por exemplo, no arrumar da sala; “o que é que nós acabámos de fazer?”; “Então o que é que nós temos de fazer para arrumar a sala de aula?”; “Então o que é que agora nós fizemos?”. A professora 2, reforça ainda a importância de “trabalhar as regras, desde a mais simples à mais complexa” e de “lançar desafios”. Mas para isso acrescenta, o professor deve dar aos alunos “tudo aquilo que eles precisam, desde lançar desafios e sobretudo desafios em grupo, porque assim, vão se aparando uns aos outros.” De facto, dar às crianças momentos coletivos, proporciona “interações de qualidades ao invés do conflito”, uma vez que quem estará a dar a cara, são todos os envolvidos no grupo, visto que há um objetivo final comum. Além disso, espera-se que o professor ajude, “mas de uma forma em que ninguém percebe que eu estou a ajudar”, porque no fundo, o professor estará a incentivar e desafiar, a atenuar pequenas frustrações que possam acontecer, tal como sugere a professora 2. Neste sentido, a professora 4, refere que “é muito importante que o professor, no caso, faça

um ensino guiado. Os alunos vêm, para depois irem fazer. É de extrema importância, que o professor dê o feedback daquilo que os alunos fazem, dar feedback concretamente.” Acrescenta ainda, na prática, o que é o metacognitivo, que significa “pensar antes, durante e depois”, para isso, tem de se avaliar o que se precisa, para tudo correr conforme o esperado. Além disso, outro pilar que deve estar presente nas práticas em salas de aulas, é a reflexão sobre o que se faz. O facto de se estimular a reflexão constante, promove “uma competência reflexiva, e é esta competência reflexiva, que à medida que a criança vai adquirindo mais autonomia e também cognitiva, consegue ela própria, ir precisando menos do adulto.” A professora 4, acrescenta que “autorregular o comportamento, é quando eu tenho uma dúvida, eu sei a quem é que posso recorrer, e eu sei onde posso recorrer (...) sendo isso um professor, alguém exterior, como pode ser um colega que sabe mais sobre aquela matéria, ou pode ser uma fonte bibliográfica, entre outras.”

Já no que toca às expressões, esta “tem de ser super estimulante. E se é expressão, não podemos ver o que eles vão fazer, temos de os ajudar a ir, a dar sugestões para ser expressão, se não, eles estão a copiar.” Nesta linha de raciocínio, a professora 2, vê as expressões como potencial de “liberdade de olhar para o aluno como ele é, e de ir ao encontro dele e tirar dele o melhor que tem para dar.” Para isso, os professores devem “começar por perceber a sério, por refletir a sério, sobre qual o contributo da área das expressões para a formação. E depois, perceber o que elas envolvem (...) quer a nível pessoal, quer a nível social, quer a nível dos conhecimentos que promovem (...) e depois trabalhá-las de forma regular.” Nesta linha de raciocínio, a professora 1, completa que “é essencial que a formação base dos educadores e professores forneça e clarifique acerca dos benefícios da educação artística de uma forma geral, mas profunda.” Além disso, a professora 1, acredita que os educadores e professores devem envolver-se em projetos de natureza artística “por forma a ganharem, eles próprios as ferramentas (bons exemplos e boas experiências práticas) que lhes permitam, a autorregulação das suas próprias aprendizagens nas áreas artísticas.”

Concluindo, a professora 4, refere que “os estudos mostram que alunos que aprenderam estas estratégias, conseguem à medida do seu crescimento, (...) uns mais cedo e outros mais tarde, ir tomando conta dos seus trabalhos de casa, das tarefas que têm de fazer, de serem alunos mais conscientes, mais autónomos, e, portanto, isso depois é transferido para a sua vida de uma forma geral.”

## 6. Principais conclusões

Os resultados foram analisados em conformidade com os dois instrumentos, e em articulação com a intervenção desenvolvida com vista aos objetivos delineados para a investigação. A análise dos dados e a triangulação desses, considerando as diferentes perspetivas e abordagens, enriqueceu substancialmente a compreensão do fenómeno em análise, possibilitando a elaboração de algumas conclusões.

O desenvolvimento deste exercício teve como objetivos: Conhecer as perspetivas de educadores de infância e os professores do 1.º CEB sobre autorregulação da aprendizagem na infância; Conhecer como educadores de infância e os professores do 1.º CEB, por meio da educação artística, podem promover a autorregulação da aprendizagem das crianças; Conhecer as possibilidades de promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças a partir das expressões artísticas.

Concluiu-se que as crianças conseguem autorregular-se (adequado às faixas etárias) e mais tarde, por volta dos 6 anos começam a autorregular a sua aprendizagem. No entanto, para isso, é desejável promovê-la intencionalmente em contexto educativo. Além disso, conclui-se que as expressões, se dinamizadas com esse objetivo, podem ser uma forma de começar e desenvolver as competências autorregulatórias. Os futuros docentes e os docentes em exercício, devem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem, dos 2 aos 10 anos, nas dimensões correspondentes (Emocional e Controlo Comportamental, Atitudes Pro-sociais, Cognitivo e Motivação para a Autorregulação).

No que diz respeito ao estudo 1, tendo em conta a análise e comparação de tabelas concluiu-se que nas diferentes categorias e momentos do estágio em cada ano de escolaridade, podemos observar algumas tendências e padrões interessantes:

Em todas as categorias e anos de escolaridade, houve um aumento na frequência das respostas "Sempre" e "Usualmente" no final do estágio em comparação com o início do estágio. Isso sugere que os alunos desenvolveram uma maior autorregulação da aprendizagem ao longo do período de estágio.

No geral, a categoria em que os alunos apresentaram um maior nível de autorregulação foi, Cognitivo, seguida pela Emocional, Motivacional e Pro-social. Isso indica que os alunos estão mais propensos a autorregular sua aprendizagem nos aspetos cognitivos e emocionais.

Os resultados sugerem que, em todas as categorias e anos de escolaridade, existe uma proporção considerável de alunos que autorregulam as suas aprendizagens "Às vezes". Isso indica que ainda há espaço para desenvolver estratégias e intervenções, para promover a autorregulação mais consistente e efetiva.

Interessante notar que, em geral, os alunos mais novos (2 anos de idade) apresentam uma menor autorregulação da aprendizagem em comparação com os alunos mais velhos (4.º ano de escolaridade). Isso pode ser atribuído ao desenvolvimento cognitivo e socio-emocional que ocorre ao longo dos anos.

Em suma, os dados indicam que a autorregulação da aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que pode ser promovido por meio de intervenções educativas. A análise desses dados pode contribuir para o aprimoramento de estratégias pedagógicas que visem fortalecer a autorregulação dos alunos, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem.

Já no estudo 2, as entrevistas abordam de maneira abrangente a forma como as expressões artísticas podem potencializar a autorregulação da aprendizagem nas crianças. Várias perspectivas são partilhadas pelos entrevistados, destacando a importância das expressões artísticas no desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças, além de como os educadores e professores podem facilitar essa autorregulação por meio das práticas relacionadas com as expressões artísticas. Aqui estão alguns pontos-chave identificados nas entrevistas:

Conceito de Autorregulação na Aprendizagem: A autorregulação é entendida como um processo que promove a autonomia na aprendizagem das crianças. É descrito como um processo em que a criança se torna o agente central da própria aprendizagem, sendo capaz de estruturar, organizar, acompanhar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem.

Dimensões da Autorregulação: As entrevistas destacam que a autorregulação engloba várias dimensões, incluindo aspectos emocionais, autoconfiança, autoconhecimento, controlo emocional e capacidade de reflexão crítica. Essas dimensões são consideradas essenciais para capacitar as crianças a tornarem-se aprendizes autónomos. Por exemplo, a colaboração em atividades artísticas de grupo, ou seja, a competência pro-social, é vista como uma forma de promover interações de qualidade e construir relações de confiança e respeito mútuo.

Papel das Expressões Artísticas: As expressões artísticas são vistas como um meio eficaz para promover a autorregulação da aprendizagem. Elas fornecem oportunidades para as crianças explorarem e expressarem suas ideias, emoções e experiências de maneira criativa. Atividades como desenho, pintura, música e dança são citadas como formas valiosas para desenvolver habilidades autorregulatórias.

Estratégias Pedagógicas: Os entrevistados também discutem estratégias pedagógicas para promover a autorregulação através das expressões artísticas. Isso inclui a criação de um ambiente que encoraja a exploração, a experimentação e a

reflexão. Destaca-se a importância de oferecer escolhas e desafios adequados à idade, bem como de fornecer feedback construtivo.

Desafios e Oportunidades: As entrevistas apontam para desafios enfrentados pelos educadores, como a necessidade de um maior reconhecimento do valor das expressões artísticas na educação e a necessidade de formação específica. Por outro lado, são identificadas oportunidades para integrar as expressões artísticas no currículo e no dia a dia da sala de aula como um meio de promover a autorregulação da aprendizagem.

Em conclusão, as entrevistas reforçam a ideia de que a autorregulação da aprendizagem é um processo complexo que pode ser significativamente enriquecido através da integração das expressões artísticas na prática pedagógica. Através das experiências artísticas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades cruciais para a autorregulação da aprendizagem, como a autoconsciência, a autoexpressão, o pensamento crítico e a capacidade de colaboração. Estes *insights* podem ser valiosos para educadores e profissionais da educação que buscam formas inovadoras de apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

#### *Limitações dos estudos/investigação*

Este estudo, apesar da sua meticulosidade e criticidade, enfrenta limitações comuns em pesquisas acadêmicas. Dentre estas, incluem-se o tempo restrito para observar e implementar projetos longos em estágio, o número limitado de participantes e a insuficiência de dados para conclusões definitivas. A carência de literatura específica sobre o tema também foi um desafio, levando à necessidade de entrevistar especialistas e aprofundar a pesquisa sobre a autorregulação da aprendizagem para preencher essa lacuna.

Para aprimorar a compreensão do tema, futuras investigações poderiam expandir os resultados obtidos, aplicando estratégias de autorregulação da aprendizagem num acompanhamento longitudinal de crianças em diferentes fases educativas, como creche, pré-escolar e 1.º CEB. É crucial que os profissionais de educação sejam reflexivos e analíticos, dominando conhecimentos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e contextuais em contexto educativo. Este conhecimento, aliado à experiência prática e ao contexto específico, é essencial para desenvolver experiências de aprendizagem significativas, conforme destacado por Veiga Simão, Frison e Abrahão (2012) e Veiga Simão (2013).

#### *Instigações para estudos futuros*

Sugere-se para futuros estudos, a realização de pesquisas com um número significativo de participantes, a fim de obter uma maior diversidade de comportamentos.

Além disso, é recomendado que as atividades abranjam todas as áreas das Expressões (Plástica, Musical, Motora e Dramática), o que não foi possível nesta investigação, devido à limitação de tempo. A partir dos resultados obtidos neste estudo, é esperado que sejam desenvolvidas outras pesquisas sobre os contributos das Expressões, para a Autorregulação da Aprendizagem.

### III- Reflexão final

A realização deste relatório traduz-se num culminar e cruzamento de aprendizagens realizadas a partir de um cariz mais teórico (momentos académicos ao longo do mestrado) e de um cariz mais prático (estágios realizados). No fundo, representa muito do trabalho desenvolvido ao longo destes anos de formação. Neste sentido, torna-se importante refletir sobre os contributos e aprendizagens realizadas, tanto numa perspetiva pessoal como profissional.

Ao longo do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, existiu a oportunidade de conhecer e observar o trabalho de vários profissionais de educação, nomeadamente nas práticas de ensino supervisionadas. Estes períodos de estágio foram fundamentais para realizar várias aprendizagens a nível pessoal e sobretudo a nível profissional. Com o desenvolver dos estágios percebeu-se que mais do que conhecimentos científicos e teóricos acerca da educação, é preciso na prática adaptar estes conhecimentos e envolvê-los com “relação”. Com relação quero dizer, os vínculos estabelecidos entre o educador/professor e as suas crianças. A relação é muito importante para o sucesso educativo.

Além desta competência que faz parte do “currículo oculto”<sup>3</sup> de cada docente, considero ainda que o profissional de educação deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, tendo em conta as experiências de cada aluno, e possibilitando a aquisição de novas aprendizagens com estratégias inovadoras e adequadas a cada contexto que tem “em mãos”. O professor deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os seus erros, para construir novas situações de aprendizagem, possibilitando com isso, a autonomia, curiosidade, pensamento crítico, criatividade, capacidade de comunicação e a colaboração, competências esperadas para o século XXI (Faria, 2017).

Os estágios revelam-se de extrema importância na formação de novos docentes, uma vez que conseguindo dessa forma chegar a competências fundamentais na formação base, permitindo assim a sua transição, de alunos para professores. É importante para mim realçar quatro aspetos fundamentais na prática docente, são eles, investigar, refletir, planificar e avaliar.

Neste sentido considero que a planificação se revelou um instrumento de enorme importância, uma vez que antecipa os acontecimentos e faz o professor pensar sobre as metodologias de ensino aprendizagem, estratégias e a sua prática. A meu ver, a

---

<sup>3</sup> O modo como os professores e professoras e os alunos e alunas interagem uns com os outros (e com a comunidade), ensina valores e a existência de estruturas e relações de poder. O currículo oculto, está intimamente relacionado com as normas sociais e os comportamentos coletivos e é aquele que é ensinado fora do currículo oficial.

planificação também se torna uma ferramenta importante quando o educador/professor tenciona promover a autorregulação da aprendizagem. Como refere Spitanov (2005, p.9), a planificação é um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas educativos, cumprindo sempre a importante função de desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino, características da população educativa e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas.

Tal como a planificação, a avaliação e o constante feedback às crianças e alunos, é também uma ação pedagógica fundamental no papel de docente. Considero que a avaliação ajuda a reajustar e adaptar as metodologias e recursos, tendo em conta as necessidades dos alunos e as características da turma, de forma a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Como Gaspar (2010, p.65), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. Além disso, penso que a avaliação e formas de feedback, contribuem para a autorregulação da aprendizagem, uma vez que servem de guia para o percurso das crianças e dos alunos.

Julgo que para além destas ações educativas que destaquei, é importante os docentes terem formação contínua. Com curiosidade, os educadores e professores devem procurar manter-se integrados em novas metodologias, novas estratégias, entre outras. Isto, para que a educação possa evoluir de mãos dadas com a sociedade e não se mostrar retrógrada. Segundo Barroso (1997, p.75), a “formação contínua de professores deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto da escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança.”

Por último, posso afirmar que este relatório de estágio se revelou muito importante para mim, uma vez que me trouxe muitas aprendizagens e também conhecimento, de como as expressões artísticas, podem promover a autorregulação da aprendizagem, em contextos educativos. Creio que no futuro, a autorregulação da aprendizagem será um tema muito mais discutido e que fará parte integrante do sucesso educativo. Prova disso é o facto de documentos estruturantes e fundamentais, cada vez mais, começarem a introduzir este conceito como objetivo a alcançar ou como uma referência para os educadores e professores. No caso das expressões artísticas, a sua integração no contexto educativo apresenta múltiplos benefícios, tanto para os alunos como para os professores. A arte, nas suas diversas formas - sejam elas visuais, dramáticas, musicais ou de dança - oferece uma plataforma rica e diversificada para o desenvolvimento e a expressão pessoal. Para as crianças, as expressões artísticas facilitam a aprendizagem por meio de abordagens mais dinâmicas e envolventes. Estas

atividades promovem a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais no século XXI. Além disso, as artes oferecem oportunidades únicas para as crianças explorarem suas emoções e se compreenderem melhor a si mesmas e ao mundo ao seu redor. Do ponto de vista dos professores, a integração das artes no ensino proporciona uma maneira de enriquecer o currículo, tornando-o mais atraente e eficaz. As artes podem ser utilizadas para complementar e reforçar conceitos ensinados em outras disciplinas, criando uma experiência de aprendizagem mais holística e interdisciplinar. Além disso, o uso de métodos artísticos pode ajudar os professores a alcançar alunos com diferentes estilos de aprendizagem, garantindo que o ensino seja mais inclusivo e acessível. Reconhecer o valor das expressões artísticas na educação implica, portanto, compreender sua complexidade e seu encanto, e integrá-las na sala de aula como um recurso valioso. Ao fazê-lo, os educadores não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também preparam os alunos para um mundo onde a criatividade e a inovação são cada vez mais valorizadas.

## Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. (p.430). 2 volumes. Lisboa: Editorial Verbo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. (p.31). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. (2010). Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <http://hdl.handle.net/10400.26/9483>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. (p.28-47). Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (p. 105). Imprensa da Universitária de Coimbra.
- Amado, J. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. (p. 432). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. A Análise de Conteúdo e o desenho da investigação. (p. 11).
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. (p.117). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola. In: João Barroso. (p.75). O estudo da escola. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (org.) (2004). O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. (p.22). São Paulo: Cortez.
- Brazelton, T. B. (1995). O Grande Livro da Criança. Editorial Presença.
- Brittam, V. L. (1947). Creative and mental growth. Canadá.
- Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood. New York: The Guilford.
- Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: nature and nurture. Guildford Press.
- Camphenoudt, R. Q. (1997). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Paris: Trajectos.
- Camphenoudt, R. Q. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Paris: Gradiva.
- Canelas, A. P. (2015). AS EXPRESSÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR- A Importância das Expressões na Autorregulação dos Comportamentos. Lisboa.
- Cavalcante, M. (2006). Em toda aula um quebra-cabeça. Nova Escola.
- Conceição, R. S. (2015). A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL- A importância para o desenvolvimento Infantil. Lisboa.
- Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). Educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Cunha, L. C. (2013). O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa. (p.7). Minho.
- Damasceno, A. (2012). Educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: ver a diferença na complementaridade. (p.10).
- Daros, F. & Prado, M. (2015). Feedback no Processo de Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior. (p.2). Educere: XII Congresso Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho n.º 9311/2016, d. 2. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção geral da Educação.
- Diário da República n.º 129/2018, S. I.-0.-0. (6 de Julho de 2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva- Medidas universais.
- Diário da República n.º 201/2001, S. I.-A.-0.-3. (30 de agosto de 2001). Concepção e desenvolvimento do currículo.
- Diário da República n.º 237/1986, S. I.-1.-1. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Diário da República n.º 240/2014, S. I.-1.-1. (12 de dezembro de 2014). Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.
- Diário da República n.º 34/1997, S. I.-A.-0.-1. (10 de fevereiro de 1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Diário da República, 2. s.—N. (26 de julho de 2017). Despacho n.º 6478/2017.
- Diário da República, 2. s.—N.—2. (2013). Recomendação sobre Educação Artística.
- Ercília Faria, I. P. (2017). Perfil do Aluno- Competências para o século XXI. Lisboa: Conselho Nacional De Educação.
- Escobar, B. T., & Sanches, E. C. (2016). A presença do imprevisto na prática da docência. Seminários sobre Ensino em Design. (p. 16). Paraná.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fidalgo, L. (2003). (Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva. (p.178). Lisboa: Instituto Piaget.

- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In: JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, Alicante, Espanha.
- Fonseca, T. M. (2019). Educação Ambiental Através das Artes. (p.36-43). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/121167>.
- Fontinha, L. D. (2014). Prematuridade, Desenvolvimento Motor, Conhecimento Sobre o Desenvolvimento Infantil e Sentimento de Competência Parental: Um Estudo Comparativo Entre Crianças Prematuras e de Termo, em Idade Pré-Escolar. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana: Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora.
- Freire, T. L. A. (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios.
- Fróis, J.P., Marques, E. & Gonçalves, R.M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J.P. Fróis (Coord.), Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Furter, Pierre (1970). Educação e reflexão (3ª ed.). (p.7). Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Gaspar, D. M. P. (2010). Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação. (p.65). Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Gazal, C. (2004). A criança feliz. Editorial Presença.
- GIL, A. C. (2008). Entrevista. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-cmc3a9todose-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>.
- Gonçalves, A. F. (2015). O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância. (p.20). Setúbal.
- Gouveia, M. (2018). A Aprendizagem através de Atividades de Jogo no 1ºCiclo do Ensino Básico. Relatório da Componente de Investigação de Estágio IV do Mestrado em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20162/1/Relat%c3%b3rio\\_Final.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20162/1/Relat%c3%b3rio_Final.pdf).
- Hohmann, M., e Weikart, D. P. (2011). Educar a Criança. (p. 51-249). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. B. (1987). A criança em ação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. (p.106-125). Edimburgo: The Scottish Academic Press.
- Isabel Lopes da Silva, L. M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lemos, Â. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. (p.53). *Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. (p.243). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moura, P., & Viamonte, A. (2012). Jogos matemáticos como recurso didático. Consultado em <https://docplayer.com.br/298911-Jogos-matematicos-como-recurso-didactico-paula-cristina-moura-ana-julia-viamonte-universidade-portugalense-paulacmouraster-gmail-com-ajs-upt.html>.
- Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: “Quebrar” a Rotina*. Relatório Final de Mestrado. Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo. Consultado em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final\\_PDF\\_1-Manuela.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf).
- OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Obtido de <https://www.rte.ie/documents/news/2017/09/oecd.pdf>.
- OCDE. (2017). *The Future of Education and Skills: Education 2030 - Progress Report of the OECD Learning Framework 2030*. OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *The future of Education and Skills- E* [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (p.36-38). Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ginestal Machado. (2020-2023). Consultado em: [https://ae-ginestalmachado.pt/files/PEducativo\\_AEGM\\_2020\\_23\\_220321.pdf](https://ae-ginestalmachado.pt/files/PEducativo_AEGM_2020_23_220321.pdf).
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. (p.177-179). *Revista Nuances*, v. 25, n.º 3.

- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes. *Revista Interações*, N.º 30.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: 4ª edição: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reigota, M. (2004). O que é educação ambiental. (p.24). São Paulo: Brasiliense.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. (p.21). Lisboa: setecaminhos, Produções Editoriais, Lda.
- Rodrigues, S. M. (2015). *Arte na educação: do improvisado à improvisação*. (p.99). Paraná: Centro Universitário de Maringá.
- Ruschmann, C. B. (2007). *Formação Artística e Consciência Ambiental*. (p.1-6). Obtido de [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/Arte/Artigos/formacao\\_ruschmann.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Arte/Artigos/formacao_ruschmann.pdf).
- Sá, T. (2002). *Transições - da 1.ª infância à adolescência*. Actas do, 2.º Encontro do Centro Doutor João dos Santos. (p.225-227). Lisboa: Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A; Garcia, T. & Vallejo, A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, expressão musical-expressão corporal e dramatização*. Lisboa: Nova Presença.
- Santos, D. S. (2013). *Da Creche ao Jardim de Infância... Um caminho de aprendizagens para a prática docente*. Leiria.
- Santos, J. d. (1983). *Ensaio sobre Educação II- O falar das letras*. Lisboa: Livros horizonte.
- Schiavo, A. A., & Ribó,ª. C. (2007). "Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos". Campinas: Seminário do 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil UNICAMP.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvo (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. (p.77-78). Porto: Porto Editora.

- Shiavo, A. & Ribó, C. (2007). Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico. (p.6-8). Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>.
- Sim-Sim, I. (2009). O Ensino da Leitura: A Decifração. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf).
- Sousa, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas. 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2017). Educação pela Arte e Artes na Educação. Lisboa: 2ª edição: Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research London.
- Stipanov, M. (2005). Práticas de Planificação. Um Estudo Comparativo entre as Práticas dos Estagiários da F.C.D.E.F – U.C. de 2005-2006 e as Práticas de Planificação Atuais dos Professores do Primeiro Curso Da F.C.D.E.F – U.C. (p.9). Tese de Mestrado. Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Theodorson, G. A. & Theodorson, A. G. A modern dictionary of sociology. London, Methuen, 1970.
- UNESCO- Jacques Delors. (7ª edição- 2012). EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. ASA.
- Valadares, L.M. (2003). Transversalidade da Língua Portuguesa. Edições ASA.
- Vasconcellos, C. (2002). Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. (p.67). São Paulo: Libertad.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarra, & F. Braga (Orgs.) Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências. (p.95). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2007). Auto-Regulação da Aprendizagem das conceções às práticas. (p.7-94). EDUCA.
- Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In: VEIGA. F. Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação, Climepsi Editores.

- Veiga Simão, A. M., Frison, L., M., & Abrahão, M., H. (2012). Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação, 10, EDUFRN, EDIPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas. EDUCA.
- Veiga, F., & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children. In Actas do 12.º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação. ISPA. Lisboa. Disponível em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6837/1/Autorregulacao\\_JI.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6837/1/Autorregulacao_JI.pdf).
- Veríssimo, I. M. (2012). A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar. Beja.
- Vieira, I. (2019). Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário. (p.5). Universidade de Lisboa. Consultado em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901\\_td\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37477/1/ulsd732901_td_tese.pdf).
- Wassermann, S. (1990). Brincadeiras sérias na escola primária. (p.37). Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.
- Whitebread et al. (2009) adaptado por Piscalho & Simão, 2014.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. & Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children, Metacognition and Learning.
- Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Zabalza, M. A. (2001). Didática da Educação Infantil. (p.120). Edições Asa.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining selfregulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. Educational Psychologist. (p.135-147). <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>.

# Anexos

## Anexo 1- Avaliação da Grelha de Bem-estar e Envolvimento-Creche

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Local de Estágio: \_\_\_\_\_ - Creche 2

Grelha de Avaliação do Bem-estar e Envolvimento das Crianças						
Crianças	Seg. Atividade 1 Exploração do Metta Drum "Tita Carachinha"	Ter. Atividade 2 Pintar com carrinhos	Qua. Atividade 3 Exploração do tapete sensorial "zebra Camila"	Qui. Atividade 4 Exploração da caixa de bolas	Sex. Atividade 5 Circuito motor (não se realizou devido ao fecho das escolas)	Observações
M	4/4	—	Faltou	Faltou	—	
V	4/5	4/4	13/01 5/4	Faltou	—	
T	5/5	4/5	19/01 5/4	4/5	—	
M	4/5	4/5	15/01 Faltou	Faltou	—	
J	5/5	4/5	20/01 5/5	5/5	—	
C	4/5	5/5	17/01 Faltou	Faltou	—	
M	4/4	4/4	19/01 5/5	4/4	—	
S	5/5	4/5	19/01 Faltou	Faltou	—	
Z	4/4	5/5	20/01 4/4	4/4	—	
F	5/5	Faltou	Faltou	5/5	—	

M	4/5	4/4	18/01 5/5	5/5	—	
M	5/5	5/5	19/01 5/5	5/5	—	2x
S	4/4	4	19/01 Faltou	Faltou	—	
V	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	—	
M	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	—	
L	4/4	5/4	19/01 5/5	5/5	—	
F	5/5	5/5	19/01 5/5	5/5	—	3x

Nível 1 – Muito Baixo; Nível 2 – Baixo; Nível 3 – Médio; Nível 4 – Alto; Nível 5 – Muito Alto.

História "Tita Carachinha" – De um modo geral as crianças mostraram-se atentas e participativas (por ex. para dizerem o nome dos animais e "como fazem"). Nível 5 (18 Janeiro)

História "zebra Camila" – As crianças estiveram atentas e participaram quando surgiram questões (ex: nome dos animais da história, nome da personagem principal). Nível 5 (20 Janeiro)

fotoefeitos

## Anexo 2- Rúbrica de Avaliação – Jardim de Infância

<b>Categorias</b>	<b>Nível (1)</b>	<b>Nível (2)</b>	<b>Nível (3)</b>	<b>Nível (4)</b>
Linguagem e Textos	Dificuldade no uso de linguagem verbal e não-verbal para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens.	Utilização pouco clara de linguagem verbal e não-verbal para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens.	Utilização moderada de linguagem verbal e não-verbal para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens.	Utilização clara e sucinta de linguagem verbal e não-verbal para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens.
Informação e Comunicação	Tem dificuldade em apresentar as suas ideias e/ou projeto diante de audiências, resultante de atividades de cidadania ambiental.	Tem alguma dificuldade em apresentar as suas ideias e/ou projeto diante de audiências, resultante de atividades de cidadania ambiental.	Divulga a apresentação de ideias e/ou projeto de forma clara diante de audiências, resultante de atividades de cidadania ambiental.	Divulga se apresenta ideias resultantes de atividades de cidadania ambiental de forma clara e sucinta diante de audiências.
Pensamento crítico e pensamento criativo e resolução de problemas	Dificuldade em exprimir opiniões sobre questões ambientais, desconhecendo as temáticas	Revela poucas opiniões sobre questões ambientais, desconhecendo as temáticas	Propõe algumas ideias para resolver problemas ambientais, conhecendo as temáticas	Revela muitos conhecimentos sobre as questões ambientais, exprime opiniões, revela sentido crítico
Relacionamento interpessoal	Revela dificuldade em trabalhar em equipa, respeitando e colaborando com os pares, e em aceitar as ideias diferentes das suas	Revela alguma dificuldade em trabalhar em equipa, respeitando e colaborando com os pares, e em aceitar as ideias diferentes das suas	Revela capacidade para trabalhar em equipa, respeitando e colaborando com os pares, e aceitar as ideias diferentes das suas	Revela boa capacidade para trabalhar em equipa, respeitando e colaborando com os pares, e em aceitar as ideias diferentes das suas
Ambiente	Tem muita dificuldade em compreender, que existem equilíbrios e fragilidades no mundo natural e social, nem adotam comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente	Tem alguma dificuldade em compreender, que existem equilíbrios e fragilidades no mundo natural e social, nem adotam comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente	Compreende que existem equilíbrios e fragilidades no mundo natural e social, nem adotam comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente	Compreende com clareza os equilíbrios e fragilidades do mundo natural e social, nem adotam comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente
Saber científico, técnico e tecnológico	Aplica com muita dificuldade os seus conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na criação de produtos em diversos contextos	Aplica com dificuldade os seus conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na criação de produtos em diversos contextos	Aplica os seus conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na criação de produtos em diversos contextos	Aplica com facilidade e clareza os seus conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos na criação de produtos em diversos contextos

### Anexo 3- Exemplo de avaliação de atividade com base na rúbrica

#### Atividade Poluição Marinha

(Leitura história “O Peixe Arco-íris” - “Será o mar o meu lugar?”, ilustração das histórias, pintura em alumínio, construção placar poluição marinha, visita à exposição com o projeto elaborado pelas crianças)

	Linguagem e Textos	Informação e Comunicação	Pensamento crítico e pensamento criativo e resolução de problemas	Relacionamento interpessoal	Saber científico, técnico e tecnológico	Observações
Ar	Nível 3	Nível 3	Nível 2	Nível 2	Nível 2	O nível 2 referente ao relacionamento interpessoal, baseia-se no comportamento que por vezes destabiliza o grupo.
A	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	
Al	Nível 2	Nível 2	Nível 2	Nível 4	Nível 3	Os níveis 2 atribuídos ao Alexandre dizem respeito à sua dificuldade na linguagem e na comunicação oral.
I	Nível 2	Nível 2	Nível 2	Nível 3	Nível 2	Os níveis 2 atribuídos ao David dizem respeito à dificuldade na comunicação oral.
	Nível 3	Nível 3	Nível 3	Nível 4	Nível 2	
C	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 3	Nível 4	
L	Nível 3	Nível 3	Nível 3	Nível 4	Nível 3	
Ma	Nível 3	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 3	
M	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	
M	Nível 3	Nível 2	Nível 3	Nível 3	Nível 2	
Ma	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	
M	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	
	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	
Sa	Nível 2	Nível 1	Nível 2	Nível 2	Nível 2	Os níveis atribuídos ao Salvador, referem-se ao facto do Salvador ter autismo.
Sa	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 4	
	Nível 3	Nível 2	Nível 3	Nível 3	Nível 2	

**Observações gerais:** É ainda de destacar que a maioria das diferenças dos níveis dizem respeito à faixa etária das crianças, sendo que as crianças que já têm 5 anos e são finalistas, já adquiriram competências que as crianças de 4 anos ainda estão a adquirir.

## Anexo 4- Exemplo da Lista de Desenvolvimento de Aprendizagem (CHILD) preenchida

Nome da criança: G

Data: 09/06/2021 ,II/Escola/: IPSS:

### Legenda:

- 1 – Sempre
- 2 – Usualmente
- 3 – Às vezes
- 4 – Nunca

	1	2	3	4	Comentários
<b>Emocional</b>					
1 Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento das outras pessoas e as consequências que advêm dos mesmos.			X		
2 Aborda novas tarefas de forma confiante.		X			
3 Consegue controlar a atenção e resistir à distração.			X		
4 Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.			X		
5 Persiste face a dificuldades.		X			

<b>Prosocial</b>					
6 Negocia quando e como executa tarefas.			X		
7 Consegue resolver problemas sociais com os pares.		X			
8 Partilha e dá a vez de forma independente			X		
9 Envolve-se em atividades cooperativas, de forma independente, com os pares.	X				
10 Está ciente dos sentimentos das outras crianças, ajuda e conforta.			X		
<b>Cognitivo</b>					
11 Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.			X		

12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.		X			
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.		X			
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões.	X				
15	Faz perguntas e sugere respostas.		X			
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.			X		
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.			X		

Motivacional						
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda da pessoa adulta.			X		
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.		X			
20	Inicia atividades.	X				
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.			X		
22	Gosta de resolver problemas.		X			
<b>Outros comentários</b> O Gabriel gosta muito de desafios e de desafiar. Por vezes arrisca nas brincadeiras e desconcentra-se, mas quando está atento é participativo e aprende muito						

**Anexo 5- Grelha com objetivos centrais do projeto referente à primeira semana de estágio- 1.º CEB (2.º ano)**

	Identificar o essencial de textos lidos.	Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto ou enunciado.	Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.	Ler e seguir instruções escritas para realizar uma ação.
A.L.	-	O	-	-
B.S.	O	O	O	O
B.O.	-	X	-	X
C.C.	-	-	-	-
D.A.	-	O	O	-
E.C.	O	O	O	O
F.M.	-	-	-	-
J.F.E.	O	O	O	O
J.E.	O	O	-	-
L.S.	O	O	O	O
L.L.	-	-	-	-
M.R	O	O	O	O
M.P.	-	O	O	O
M.B.R.	O	O	-	O
M.L.M.	-	-	X	-
M.R.F.	-	O	-	-
M.T.S.	O	O	-	-
M.M.	-	O	-	-
S.V.	O	O	-	O
S.D.	O	O	-	-

Legenda: O- já adquiriu; X- não adquiriu; \_ - em aquisição

**Anexo 6- Grelha com objetivos centrais do projeto referente à última semana de estágio - 1.º CEB (2.º ano)**

	Identificar o essencial de textos lidos.	Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto ou enunciado.	Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.	Ler e seguir instruções escritas para realizar uma ação.
A.L.	-	O	-	-
B.S.	O	O	O	O
B.O.	-	X	-	-
C.C.	O	-	O	-
D.A.	O	O	O	O
E.C.	O	O	O	O
F.M.	O	-	-	-
J.F.E.	O	O	O	O
J.E.	O	O	O	O
L.S.	O	O	O	O
L.L.	-	O	-	-
M.R.	O	O	O	O
M.P.	O	O	O	O
M.B.R.	O	O	O	O
M.L.M.	-	-	X	-
M.R.F.	O	O	-	O
M.T.S.	O	O	-	O
M.M.	O	O	-	-
S.V.	O	O	-	O
S.D.	O	O	-	-

Legenda: O- já adquiriu; X- não adquiriu; \_ - em aquisição

Sublinhado a verde estão os aspetos que conseguimos observar que as crianças melhoraram.

**Anexo 7- Rúbrica de avaliação do projeto de estágio “Envolver para Aprender” - 1.ºCEB (3.º e 4.º anos)**

Dimensões	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Domínio dos conteúdos	Não domina.	Domina alguns conteúdos.	Domina a maioria dos conteúdos.
Estrutura do discurso	Não apresenta ideias de forma organizada.	Apresenta ideias de forma parcialmente organizada e clara.	Revela um discurso organizado e claro.
Capacidade de diálogo e discussão de ideias	Não revelou capacidade de diálogo e discussão de ideias.	Revelou alguma capacidade de diálogo e discussão de ideias.	Revelou capacidade de diálogo e discussão de ideias.
Postura	Apresentou um discurso pouco perceptível e sem articulação. A sua postura foi incorreta.	Apresentou um discurso com boa articulação, com intensidade na voz e com uma postura adequada.	Apresentou um discurso com uma articulação muito boa, com intensidade na voz e com uma postura adequada e cativante.
Cumprimento das instruções dadas	Não cumpriu as instruções dadas para a realização das tarefas.	Cumpriu parcialmente as instruções dadas para a realização das tarefas.	Cumpriu com rigor todas as instruções dadas para a realização das tarefas.
Interesse/Empenho	Não revelou interesse/empenho.	Revelou algum interesse/empenho.	Revelou interesse/empenho.
Autonomia na realização das aprendizagens	Não revelou autonomia na realização das aprendizagens.	Revelou alguma autonomia na realização das aprendizagens.	Revelou autonomia na realização das aprendizagens.

**Anexo 8- Rúbrica de avaliação do projeto de estágio “Envolver para Aprender” semana de observação – 1.º CEB (3.º e 4.º anos)**

Nome do aluno	Domínio dos conteúdos	Estrutura do discurso	Capacidade de diálogo e discussão de ideias	Postura	Cumprimento das instruções dadas	Interesse/Empenho	Autonomia na realização das aprendizagens
	2	2	2	3	2	2	2
B	2	2	2	2	2	2	1
	2	2	2	1	2	2	2
	2	3	3	2	2	3	2
M	2	3	3	2	2	3	2
	2	2	2	2	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2
T	2	2	2	2	2	2	2
T	Faltou a maior parte dos dias, não vamos fazer a sua avaliação.						
	2	2	2	2	2	2	2
D	2	2	1	1	2	2	1

G	2	2	1	1	2	1	2
F	2	2	1	2	2	2	2
Sa	2	3	2	1	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2
Fra	2	2	2	2	2	2	2
M	2	2	2	2	2	2	2
V	2	1	1	2	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2
A	2	2	1	2	2	2	2
S	2	2	3	2	2	3	3
M	2	2	3	2	2	3	3

**Anexo 9- Rúbrica de avaliação do projeto de estágio “Envolver para Aprender” última semana de intervenção – 1.º CEB (3.º e 4.º anos)**

Nome do aluno	Domínio dos conteúdos	Estrutura do discurso	Capacidade de diálogo e discussão de ideias	Postura	Cumprimento das instruções dadas	Interesse/Empenho	Autonomia na realização das aprendizagens
E	2	3	3	3	3	3	2
Be	2	2	2	2	3	3	2
M	2	3	2	2	2	3	2
	3	3	3	2	3	3	3
Ma	3	3	3	2	3	3	3
M	2	2	2	2	2	3	2
	2	2	2	2	3	3	2
Ti	2	2	2	2	2	3	2
Ti	Faltou a maior parte dos dias, não vamos fazer a sua avaliação.						
	2	2	2	2	2	3	3

Di	2	2	2	1	2	2	2
C	2	2	2	1	2	3	2
	2	2	2	2	2	3	2
S	2	3	2	2	2	3	2
	2	2	2	2	2	3	3
Fr	2	2	2	2	2	3	3
M	2	2	3	2	2	3	3
V	2	2	2	2	2	3	2
	2	2	3	2	2	3	2
A	2	2	2	2	2	3	2
S	2	2	3	3	2	3	3
M	2	2	3	2	3	3	3

### Anexo 10- Pedido de entrevista

Boa tarde Professor/a,

O meu nome é Rita Caixinha e sou estudante do Mestrado de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, neste momento estou a desenvolver a minha pesquisa e gostaria de contar com a sua preciosa colaboração no meu projeto de investigação que tem como questão principal “De que forma pode o domínio da Educação Artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança) promover a autorregulação da aprendizagem das crianças?”.

A minha pesquisa tem como objetivos fulcrais:

1. Conhecer as conceções de docentes sobre autorregulação da aprendizagem na infância;
2. Averiguar a partir de que idade as crianças conseguem autorregular a aprendizagem;
3. Compreender como pode o/a docente a partir da educação artística promover a autorregulação da aprendizagem das crianças;
4. De que formas se podem consciencializar educadores de infância e professores do 1.º CEB para a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças.

Deste modo, gostaria de agendar uma entrevista na qualidade de docente especialista, via zoom. Tendo em conta que este é um estudo de cariz exploratório e descritivo, acrescento que seria muito relevante para a minha investigação ter a sua participação de forma a enriquecê-la mais.

Por fim, gostaria de perguntar se consente a gravação da entrevista, como forma de registo de dados e posterior análise de conteúdo. Asseguro que a gravação da entrevista vai servir única e exclusivamente para a transcrição de diálogos.

Resta-me agradecer pela atenção e pelo contributo. Estou disponível para qualquer esclarecimento.

## **Anexo 11- Guião de entrevista**

- a) O que entende por autorregulação da aprendizagem?
- b) As crianças são capazes de autorregular a aprendizagem? A partir de que idade? Exemplifique.
- c) Qual a importância das expressões na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?
- d) Como pode o/a educador/a de infância promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças no JI a partir das expressões?
- e) Como pode o/a professor do 1.º CEB promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças a partir das expressões?
- f) De que forma pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos a partir das expressões?
- g) Há mais algum aspeto que queira acrescentar sobre a importância das expressões na promoção da ARA das crianças?

## **Anexo 12- Transcrição das entrevistas**

### **Primeira entrevista**

“Entrevistador/a- O que entende por autorregulação da aprendizagem?”

Entrevistado/a- Na minha perspetiva, que será sempre a da educação artística, a autorregulação na aprendizagem está ligada aos benefícios de um envolvimento precoce com as artes, aos seus processos criativos e de aprendizagem. Através da aquisição precoce dos instrumentos oferecidos pela educação artística, tanto ao nível da obtenção de competências de aprendizagem mais relacionadas com novas formas de comunicação e literacia, como ao nível do desenvolvimento de uma capacidade para usar recursos próprios para chegar a conclusões, tomar decisões e planear antecipadamente situações futuras.

Entrevistador/a- As crianças são capazes de autorregular a aprendizagem? A partir de que idade?

Entrevistado/a- Costuma-se dizer, nas artes, que a idade de ouro da criatividade são os 5 anos, de qualquer forma esta é uma espécie de criatividade inata pois no que se refere a uma criatividade refletida, consciente, que implica escolhas e capaz de mudar esquemas conceptuais ou o seu alargamento face a novas formas de apropriar e representar a realidade penso que, pela minha experiência, isso depende da idade com que se deu o envolvimento com um programa de educação artística bem estruturado.

Pois é esse o suporte para uma possível procura autónoma dos exemplos inspiradores para as suas próprias aprendizagens.

Entrevistador/a- Qual a importância das expressões na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?

Entrevistado/a- A educação artística de uma forma geral e a dança em particular partem da ideia de que a criança em idade pré-escolar pode comunicar e apreender ideias, sentimentos, observações, conceitos, por meio, ou a partir de representações artísticas de referência, em articulação com elementos estruturais desta área, e que estas representações podem servir como base para hipóteses, debates e argumentos, levando a observações adicionais e a novas representações. E ainda porque pretende valorizar o perfil artístico de cada criança, a criação intencional individual e a expressão de sentimentos e ideias em desfavor de uma visão restrita de execução e reprodução.

Entrevistador/a- Como pode o/a educador/a de infância promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças no JI a partir das expressões?

Entrevistado/a- Através de uma mediação de qualidade em que são fornecidos os instrumentos essenciais à observação e interpretação dos exemplos artísticos e também os elementos estruturais da prática, desta, ou de qualquer outra forma de expressão artística. A aquisição progressiva destas ferramentas será então responsável por uma autonomia ao nível das escolhas quando é pedido à criança que seja capaz de compor individualmente uma de criação/ representação criativa da realidade proposta. Esta será a base para a criança adquirir o gosto e o interesse em aprender através das artes, se forme como futuro fruidor e público de arte e encontre nos benefícios desta aprendizagem a resolução criativa de qualquer problema ao longo da vida.

Entrevistador/a- Como pode o/a professor do 1.º CEB promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças a partir das expressões?

Entrevistado/a- O modelo de trabalho não é diferente para idades diferentes, mas a resposta da criança, que se pretende individual, única e original face ao elemento proposto.

Entrevistador/a- De que forma pode ser desenvolvida nos/as docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos a partir das expressões?

Entrevistado/a- Antes de tudo é essencial que a formação base desses educadores/ professores forneça e clarifique acerca dos benefícios da educação artística de uma forma geral, mas profunda. Que estimule o envolvimento dos futuros educadores em

projetos de natureza artística por forma a ganharem, eles próprios as ferramentas (bons exemplos e boas experiências práticas) que lhes permitam a autorregulação das suas próprias aprendizagens nas áreas artísticas. Depois, é preciso que se estabeleça uma aproximação ao currículo, ou seja, uma forma de abordar alguns dos meios possíveis para a integração da arte e dos seus aspetos educativos em projetos curriculares de várias naturezas. A proposta para a resolução dessa possibilidade aponta para o papel do educador/professor como responsável pela organização de projetos de âmbito mais restrito, da sua autoria ou resultantes de parcerias (artistas em residência, por exemplo), e que podem incluir a arte como forma de abordar transversalmente todas as áreas de conteúdo, contribuindo assim para a autorregulação das suas aprendizagens numa visão global da criança enquanto cidadão capaz de dar o seu contributo ativo, consciente e criativo na construção de um mundo melhor, (obviamente!).

Entrevistador/a- Obrigada professora, pela sua disponibilidade!

Entrevistado/a- Obrigada Rita, qualquer coisa que precise, já sabe!

### **Segunda entrevista**

Entrevistador/a- Olá professora, boa tarde, espero que esteja tudo bem consigo. A primeira pergunta que tenho destinada é o que a professora entende por autorregulação da aprendizagem?

Entrevistado/a- Então a autorregulação da aprendizagem é um processo em que a criança ou o aluno se constitui como o agente principal da sua aprendizagem, aliás, é o ator principal. Portanto, no fundo, a criança ou o aluno está no centro da ação, mas também da reflexão, que em conjunto, a ação e a reflexão permitem promover uma apropriação verdadeira do conhecimento. Neste processo, sendo o aluno o centro, o centro dessa ação, ele tem as tarefas de estruturar, de organizar, de acompanhar, e no fundo, de avaliar a sua aprendizagem. Mas este processo e aqui é que eu acho importante, é que este processo coloca o aluno no centro da ação e da reflexão promotoras da parte da aprendizagem, uma verdadeira apropriação do conhecimento, exige por parte do aluno uma atitude e um comportamento que é bastante diferente daquele que nós estamos habituados a ver. Se calhar a Rita também já teve a oportunidade de experienciar este tipo de conversa, mas estamos habituados a ver isso, está muito presente no nosso sistema educativo e na nossa “quadra” mental, e é recorrente ouvir os alunos dizerem “não sei porque ninguém me ensinou”. É quase uma crítica: “então, mas não sabe isto? Não sei porque como não me ensinaram, eu não tenho de saber e, portanto, não é culpa minha”. E depois vem aquela questão da culpa, como não me ensinaram eu não tenho culpa! Ora bem, esta é uma lógica que

efetivamente ao contrário do que aquilo que é suposto da autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assume um papel ativo nessa sua aprendizagem, este tipo de expressões tão frequentes e tão presentes nos nossos alunos, remete o aluno ou a criança para um papel absolutamente passivo em relação à aprendizagem, como se fosse “eu só aprendo aquilo que me dão, não me deram esta matéria, não me ensinaram e eu não sei”. É o oposto desta passividade, com a autorregulação da aprendizagem é o processo que põe o aluno com uma posição ativa.

Entrevistador/a- A segunda pergunta é, se a professora acha que as crianças são capazes de autorregular a sua aprendizagem e a partir de que idades?

Entrevistado/a- Eu acho que sim, eu acho que as crianças são capazes de autorregular a sua aprendizagem. E acho que no Jardim de Infância já é possível nós observarmos situações em que as crianças demonstram serem capazes de autorregular a sua aprendizagem. Isto é um processo que geralmente se desenvolve no ensino básico, mas eu acredito que no pré-escolar isso já é possível e que elas podem desenvolver esta atitude perante a aprendizagem, ou seja esta atitude de autorregulação da aprendizagem. Obviamente, que esta capacidade de autorregular a sua aprendizagem tem de ser desenvolvida, certo? Portanto ela é desenvolvida, não nasce connosco e portanto a capacidade das crianças pequenas regularem a sua aprendizagem também passa muito obviamente pela escola; pelos professores, neste caso os educadores; mas também pelo contexto familiar e social em que as crianças estão inseridas, e aqui também acho que há uma coisa muito importante: não podemos dizer que quando é possível no pré-escolar é que nessa idade, com 4 e 5 anos, já é possível acontecer mas obviamente isso não é uma coisa que é inata e depende das oportunidades que a criança tem e a forma como é estimulada para que isso aconteça. E aqui também para além dos educadores, professores, família, amigos, no fundo, o contexto social que está à volta da criança, eu acho que aqui também são fundamentais as experiências das vivências, e isso obviamente está ligado a este contexto, quer ao escolar, ao familiar e ao social, são as experiências de que a criança é o aluno e vive na primeira pessoa. As situações que a criança tem oportunidade de experienciar na primeira pessoa são fundamentais, porque elas vão contribuir de uma forma determinante para o desenvolvimento da capacidade da autorreflexão, do autodomínio, do autocontrolo, do autoconhecimento, no fundo a capacidade de organização do próprio pensamento. No fundo, tudo isso parte de vivências que a criança tem, daquilo que ela pode experienciar e depois a forma como os adultos a ajudam a perceber, a interpretar e a pensar sobre essas mesmas experiências.

Entrevistador/a- As perguntas seguintes, já são um bocadinho mais no âmbito das expressões artísticas, mas neste caso com o ênfase na expressão musical, sendo que

a primeira dessas perguntas é qual é a importância da música na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?

Entrevistado/a- Estava aqui a lembrar-me aqui de uma situação, ainda relativamente ao pré-escolar. De uma situação muito engraçada que me lembro uma vez em que fui ter com uma estagiária, numa altura de estágio, e estavam no contexto de higiene, estavam para ir almoçar. E estava a estagiária e a auxiliar e a educadora, estavam todas naquela fase de lavar as mãos. E estava uma pequenita, e era uma rapariga e eu estava ali, era uma novidade e essa pequenita que estava sozinha a lavar as mãos, não quis a ajuda de ninguém e eu era ali o “ET”, portanto era a pessoa nova, e foi para mim que ela falou, foi muito engraçado porque estava ali a estagiária, a educadora e a auxiliar a ajudarem os outros, a arregaçarem as mangas e a fazer aquelas coisas todas e essa pequenita dizia-me “Eu já não preciso de ajuda porque eu já sou crescida. Agora eu vou levantar as minhas mangas para não me molhar, e depois vou abrir a torneira.” E depois estava ali a fazer aquele processo todo e no fundo a justificar tudo, tudo aquilo que ela aprendeu. E no fundo ao mesmo tempo que me dizia isto, ela estava a verificar se o comportamento dela estava a corresponder àquilo que eram as coisas que ela tinha aprendido. Lembro-me por exemplo de uma coisa engraçada que foi também explicar-me “agora vou molhar as mãos para depois ensaboar”, e, portanto, estava a fazer o relatório de tudo não é? E depois disse “agora vou fechar a água, enquanto estou a ensaboar as mãos porque sabes, há muita pouca água!” Portanto, ela conseguiu naquele contexto, estar ali a mobilizar os conhecimentos, tudo aquilo que ela tinha aprendido, e no fundo, ao dizer aquilo ela estava a monitorizar aquilo que são as aprendizagens que ela, portanto ela estava a fazer as coisas e a verificar se estava a fazer da forma certa ou não, tendo em conta aquilo que ela tinha aprendido. Desde o arregaçar as mangas, a questão da água. Isto é o que eu me lembro, não sei agora mais pormenores, mas achei fantástica aquela história dela dizer “vou levantar as mangas”, como quem está a acompanhar a sua ação e a mobilizar os conhecimentos que tem e a verificá-los, portanto achei muito engraçado esse episódio! No fundo isto foi só um à parte...

Entrevistador/a- Esse é um bom exemplo! Às vezes no estágio também acontecia isso mas eles eram ainda mais pequeninos, sobretudo na parte da sesta eles gostavam muito de se tapar, ou ajudar a montar as camas, ou diziam “ah eu consigo, eu consigo”. Ou mesmo quererem ajudar nas tarefas da sala.... Mas sim também me identifico com essa situação.

Pronto, a outra pergunta é já no âmbito das expressões mais concretamente na música, e a pergunta é: qual é a importância da música na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?

Entrevistado/a- Ok, então vamos andar aqui um bocadinho para trás para criar um fio condutor. Estávamos aqui há pouco a dizer que a capacidade de autorregular a aprendizagem não é inata certo? Portanto é algo que se desenvolve...

Entrevistador/a- Sim.

Entrevistado/a- E esta capacidade de autorregular a aprendizagem implica por parte da criança e do aluno uma atitude construtiva passa ao conhecimento de ela aprender, não é? Por um lado, eu aprendo porque não me estão a dar, mas porque eu tenho uma atitude e uma relação construtiva e positiva face a esse conhecimento, eu quero apropriar-me dele, mas por outro lado, a autorregulação, tal como esta criança que eu estava agora a dar o exemplo, implica também um conjunto de capacidades. Capacidades de autoconhecimento: por exemplo quando ela me pediu ajuda para arregaçar uma das mangas, não me lembro qual das mãos é que ela pediu, mas uma das mãos ela conseguia e outra não conseguia. Portanto ela disse-me: “ajudas-me aqui? Esta não consigo muito bem.” Portanto o autorregular a aprendizagem implica que a criança tenha autoconhecimento, conhecer-se para perceber como é que é a melhor forma de fazer as coisas tendo em conta o objetivo, que é o tal “agarrar” o conhecimento. Implica que a criança tenha capacidade de autorreflexão, esta autorreflexão é fundamental para que a reflexão associada à sua ação promova também as tais aprendizagens efetivas, promovam uma apropriação efetiva do conhecimento. Por outro lado, também esta autorregulação implica a capacidade de organizar e estruturar o pensamento, e de controlar esse pensamento para não se desviar constantemente para outras coisas, portanto eu agora estou focada nisto, e ao pensar, eu controlo este meu pensamento e organizo esse meu pensamento até a partir do que aprendi, do que me disseram, do que ouvi... E por outro lado também há a questão emocional e isso implica a forma como o aluno consiga controlar a sua capacidade emocional, quando me confronto com o fracasso, com qualquer coisa que eu não consigo fazer. Nós vemos as fúrias deles às vezes, quando não conseguem fazer por exemplo uma tarefa e aquilo corre mal, e depois há ali uma fúria, não é? Portanto o controlo emocional também é algo que é muito importante para a autorregulação da aprendizagem. Portanto, autorregular as aprendizagens implica um trabalho contínuo, é um trabalho que se desenvolve ao longo da vida e ao longo do tempo, e que implica o desenvolvimento destas capacidades de autorreflexão, de autoconhecimento, de fazer o controlo emocional... Ora bem, tudo isto se desenvolve, tudo isto se trabalha, quer a forma como a criança se relaciona com o próprio saber, com o próprio conhecimento como com as próprias capacidades. E a minha opinião é que aqui as expressões podem ter um papel muito importante. Porquê? Porque todas estas capacidades que eu acabei agora de referir como necessárias à autorregulação da aprendizagem e do conhecimento, eu

acho que estão intimamente ligadas a duas coisas: uma é à autoconfiança, a outra é o sentido crítico. Porque para refletir, preciso de organizar o pensamento e para organizar o pensamento eu preciso de sentido crítico. Para me autoconhecer, e ter a iniciativa de querer saber, de ir à procura, de me auto-verificar etc, se eu estou a fazer bem ou mal e lidar com isso, eu preciso de autoconfiança. Portanto estão aqui estas duas coisas que eu acho que são muito importantes: a autoconfiança e o sentido crítico. A autoconfiança por um lado está intimamente ligada com duas coisas muito importantes, que vocês fartam-se de ouvir falar disto que são, a autonomia e o espírito de iniciativa, tomar a iniciativa de. Portanto uma criança precisa de se sentir confiante, tem de ser autoconfiante para ser autónoma para ir fazer as coisas que precisa, não estar à espera dos outros, que acredita que é capaz de fazer e que acredita que é capaz de fazer como a iniciativa de fazer coisas. Portanto esta autoconfiança está intimamente ligada com esta questão da autonomia e do espírito de iniciativa. Por outro lado, há o sentido crítico que também é muito importante para a autorreflexão que a autorregulação implica, na minha opinião está intimamente ligado com a capacidade de observação e de análise relativamente àquilo que rodeia a criança. Ora bem, para mim as expressões artísticas são justamente o território privilegiado para o desenvolvimento desta capacidade de quer de observação e análise crítica quer para o desenvolvimento da autonomia e do espírito de iniciativa. E porquê? Porque... Eu costumo dizer que as expressões artísticas são territórios de liberdade, acho que já me ouviram dizer isso em algumas aulas. As expressões artísticas são por natureza um campo de liberdade, de liberdade, mas também de legitimação do espaço para o eu, o eu interior, para o eu que se revela e que se manifesta. Sem que isto seja sujeito àquela coisa do certo e do errado. Quando eu peço a uma criança para dançar livremente enquanto a música está a tocar, eu posso gostar mais ou menos do que ela fez, da mesma forma que quando olho para um quadro de um pintor famoso posso gostar mais ou menos do que lá está. Portanto, são territórios de liberdade de revelação do interior, de manifestação do interior, e que não tem um peso de estar certo ou estar errado, e de estar a fazer mal ou estar a fazer bem. E por isso, e ligando agora tudo o que disse anteriormente, as expressões artísticas são os territórios que nos permitem trabalhar de uma forma extraordinária, as questões da autoconfiança, da autonomia, do espírito de iniciativa, mas também porque são áreas de pormenor, são áreas onde tudo tem um sabor diferente. O som é escolhido porque não, não é bem aquele, quero outro; o quadro quando é pintado, o pinto está a pensar naquele pormenor. Portanto, há aqui um olhar para o pormenor que estimula e promove o desenvolvimento dessa capacidade de observação e de análise. O contacto com a obra de arte é qualquer coisa que é muito estimulante do ponto de vista desta capacidade de observação, e a obra de arte eu posso gostar ou não gostar. Eu posso

gostar, e a Rita não gosta nada, mas nem a obra de arte está errada nem nós estamos erradas. Tem apenas a ver com a nossa sensibilidade e as nossas preferências estéticas. Portanto, neste sentido as expressões artísticas são os tais territórios privilegiados para o desenvolvimento desta autoconfiança, porque o que eu faço é apreciado, e isso faz-me sentir bem, porque o que eu faço e a forma como o outro olha não é no sentido de dizer isto está errado, “mas olha, e se fizeres assim?”, “experimenta fazer assim.” E, portanto, há sempre um estímulo que me leva a desenvolver este autoconhecimento também. E isto aqui cruza-se tudo, eu acho que isto é como um *puzzle*: o tal autoconhecimento, a autorreflexão, a estruturação do pensamento... Porque quando eu estou a fazer uma coreografia eu estou a pensar, eu estou a estruturar o pensamento. E estou a estruturar o pensamento cruzando com o autoconhecimento que eu tenho de mim próprio, do meu corpo, daquilo que eu sou capaz de fazer. E daquilo que eu sou capaz de fazer com o outro, e com o espaço, e com os objetos, etc... Portanto no fundo as expressões artísticas vêm mexer nisto tudo. Vêm mexer de uma forma muito particular nestas questões da autoconfiança, da autonomia, da iniciativa, da capacidade de observação e de análise crítica. Porque repare, há uma coisa muito engraçada: a melhor coisa que nós podemos fazer a uma criança que acabou de fazer uma coreografia ou inventou uma música é filmá-la para ela se ver. Mas o que é engraçado é que ela ao ver vai trabalhando a sua representação de si mesma, e quer fazer bem. Eles pensam por exemplo “aquele pé não estava bem”, e eles são super críticos com eles próprios quando estão a ver aquilo que fizeram. Com eles próprios e com os outros, mas aqui eles são super críticos, e riem-se deles próprios e daquilo que fizeram, mas como não é a imagem daquilo que querem que fique, eles querem gravar novamente para que fique diferente: “porque naquele movimento o pé ficou tão mal”, ou “ali enganei-me”, ou “peguei mal no instrumento”. Portanto isto estimula a tal autorreflexão e esta análise crítica nomeadamente a autoanálise crítica que é uma coisa que as pessoas cada vez mais têm dificuldade em fazer, porque assumir o erro e que fizeram mal é muito complicado. E aqui como não há essa questão do errado... “Eu sei que no próximo consigo fazer melhor. Eu sou capaz de fazer melhor, portanto não fiz certo nem errado.” E portanto, é neste sentido que trabalhando as bases que tem a ver com a tal autoconfiança, com a autonomia, com a autoestima, o olhar com um olhar muito mais pormenorizado, então se formos acompanhar crianças a um espetáculo ou um concerto ou algo de outra natureza, eles estão a olhar para os pormenores, porque isto estimula o olhar para o pormenor, e o olhar para o pormenor desenvolve o nosso sentido crítico, lá está, que são a base das capacidades que falámos à pouco que a autorregulação necessitava. Não sei se foi muito claro...

Entrevistador/a- Sim professora. Estava a pensar que no caso da música também me fez lembrar quando tivemos que fazer o concerto. Também me lembro que no final de apresentarmos o concerto a professora também falou sobre isso, o facto de termos encarado aquela exposição, deu-nos margem para ganharmos uma visão diferente e uma resistência ao facto de termos um público. Também termos confiança naquilo que estávamos a fazer.

Entrevistado/a- Há uma coisa importante também que é, as expressões dão-nos a liberdade de escolher o que queremos fazer. E que é um problema da nossa escola, e da abordagem que é feita muitas vezes nas expressões. Sobretudo ao nível das expressões nas artes visuais, pensar no Jardim de Infância tem muito pouco de expressão: passamos a vida a ver pintar e preencher as chamadas fichas com aquelas imagens que já vêm, e em que vamos aos dossiês das crianças e aquilo são dezenas e dezenas de imagens que pintaram e que preencheram. E por isso quando lhes dão uma quantidade enorme de materiais e um papel branco à frente, a primeira reação é parar, é não saber o que fazer, é ficar perdido. Mas quando começa a fazer é uma satisfação, é explorar, “eu vou buscar este, e depois aquele.” Se isto for o trabalho normal, estas crianças.... É a tal história do medo do desconhecido, do medo perante aquilo que não conheço, o medo perante o que nunca fiz. As expressões artísticas têm capacidade de ajudar a vencer esses medos, porque os medos, lá está, prejudicam a autoconfiança. Portanto tudo é válido, é possível fazer tudo, é como na música, é absolutamente transversal a todas as áreas artísticas. Vocês quando fizeram o concerto como estava a dizer à pouco, vocês sabiam quando se enganavam, e queriam fazer outra vez porque queriam corrigir aquele erro, porque sem aquele erro aquilo soava melhor. E isso leva-nos à questão: isso é olhar para mim com confiança, é acreditar em mim, valorizar aquilo que eu faço, os meus pares valorizarem aquilo que eu faço. E eu acho que disse isso várias vezes nas aulas sobretudo em expressões, é muito importante, e também acho na expressão musical, pormos as crianças a fazer umas coisas para as outras. Para valorizar o ato de fazer: o dançar, o representar, o tocar, o cantar, mas também ao mesmo tempo aprenderem a ter público. Porque eles gostam muito de quando têm coisas para mostrar, que os outros vejam, que os outros estejam sossegados e com atenção. E também é importante essa questão ao contrário, agora não sou eu que estou no centro, não sou o centro das atenções sou eu que vou ver o outro. E, portanto, isto a nível emocional, o tal autocontrolo, o tal autodomínio vai dando a tal tranquilidade para ter a tal capacidade de autorreflexão, de autoanálise, de autoconhecimento, de organização do pensamento. Isto implica tranquilidade, e esta tranquilidade tem que ser obviamente trabalhada a estes níveis da autoconfiança, da segurança, e as expressões de facto têm esta vantagem. Por exemplo eu quero dançar, eu quero fazer aquela

música, vocês por exemplo no vosso trabalho tiveram a oportunidade de escolher as músicas que queriam trabalhar. Isto é altamente favorecedor da tal relação privilegiada com o tal conhecimento. Se aquilo que eu quero e que eu procuro é validado, eu tenho vontade de saber mais, não é? Porque eu tenho espaço para ir à procura do que gosto e para fazer o que gosto. E a escola muitas vezes não é capaz de fazer isso. Eu tive um professor em Paris que era muito engraçado ele falava do contrato pedagógico, e dizia que que era sempre uma briga nas aulas de música porque os professores impunham o repertório que os meninos tinham que tocar. E isto viola o tal princípio do prazer e da satisfação que está associada às áreas das expressões. Obviamente eu quero que eles conheçam isto porque eles não conhecem, e nós obviamente, não gostamos daquilo que não conhecemos. Se eu lhe perguntar se gosta de costeleta de hipopótamo diz-me: Não, não sei, nunca provei. Nem sei se é comestível, mas podia gostar à mesma, mas não conhece. E isto passa-se muito com as músicas. Nós só gostamos das músicas - que conhecemos, as músicas que não conhecemos nós não gostamos. E, portanto, obviamente há uma grande resistência naquela altura do 5.º e 6.º ano, na altura da adolescência há uma grande dificuldade em ouvir músicas para além das músicas que são aquelas que eles gostam. Mas o que é que me serve a mim professor, impor as músicas que vamos tocar, e eles estão ali a apanhar uma grande seca. Obviamente que a tal autorregulação não vai acontecer, porque eles estão a fazer aquilo porque têm que fazer, não têm interesse nenhum naquilo não têm nada... E esse meu professor dizia muito: “mas porque é que os professores não fazem contratos com os alunos?” Ok, trás uma peça que tu gastes, eu até nem gosto muito dessa mas ok eu vou tocá-la contigo, mas com uma contrapartida, para cada peça que tu tragas, eu trago uma também, eu toco a tua e tu tocas a minha. E ao fim eu se calhar paço a gostar mais da dele e ele passa também a gostar da minha porque não conhecia. E, portanto, esta é uma coisa que as expressões têm de fantástico. De incentivar à procura, ao querer fazer mais porque são territórios de liberdade de expressão, até permitem que o aluno escolha o objeto com que quer dançar, a roupa que vai vestir para dramatizar qualquer coisa, e, portanto, é esta liberdade que é muito estimulante. Sem autoconfiança, sem capacidade de observação, sem autonomia, sem sentido de iniciativa, dificilmente haverá autorregulação da aprendizagem.

Entrevistador/a- Ok professora, obrigada. Agora era mais quanto às questões do professor/ professora ou do educador, que são aquelas que são um pouco parecidas e a pergunta é: Como pode o educador de infância promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças do jardim de infância a partir da música. Pronto e depois a pergunta é a mesma, mas seguindo o raciocínio para o 1º ciclo.

Entrevistado/a- Pois vai na sequência disso que acabámos de dizer que é, aqui a questão do ponto de vista das capacidades da autorregulação da aprendizagem que é aquilo que já dissemos várias vezes que é no fundo, aquilo que é necessário desenvolver. Então eu acho que qualquer abordagem independentemente de estarmos a pensar que a finalidade é promover ou facilitar a autorregulação da aprendizagem, eu acho que na área das expressões artísticas para que elas cumpram com o seu papel do ponto de vista formativo a abordagem tem de ser uma abordagem feita muito assente nessa liberdade e nessa valorização de que o aluno gosta, mas obviamente aquilo que ele não conhece e que é para conhecer. Portanto eu acho que é muito importante para que se desenvolva esta autoconfiança, esta autonomia, tudo isso que é importante, é necessário que a abordagem ao nível das expressões, ou da música, seja uma abordagem de uma natureza onde haja também um grande espaço da exploração livre. Ok vamos fazer música, mas vamos fazer música com o quê? Vamos explorar o que temos há nossa volta. É importante que as crianças explorem livremente os objetos, materiais, espaços. Há um espaço onde se eu tocar o som abafa, olha se eu tocar na sala de música, eu vou tocar e o som parece que nunca mais acaba e parece que estão ali não sei quantos a tocar ao mesmo tempo. Portanto, é muito importante nesta abordagem às áreas das expressões, incentivar a exploração livre, incentivar a experimentação. Porque sem explorar e sem experimentar, eu depois também não posso criar. A criatividade que toda a gente fala e é tão necessária às nossas sociedades, mas a criatividade também não surge do nada, nós não nascemos criativos, e isto é tudo uma avalanche, as coisas estão todas ligadas umas às outras. Portanto, a abordagem à área das expressões artísticas tem que ser uma abordagem que incentive a liberdade de exploração a liberdade de experimentação. Por um lado, só experimentando os objetos é que depois eu consigo utilizá-los para fazer qualquer coisa, por outro lado eu acho que um trabalho, falando ao nível da música tem que ser feito um trabalho sério que permita desenvolver aquilo que as áreas precisam, por exemplo se a música implica cantar e tocar instrumentos eu tenho que trabalhar o corpo da criança, o corpo do aluno para que cantar ou tocar instrumentos seja qualquer coisa que verdadeiramente lhe dá prazer e satisfação e não uma fonte de frustração, ou porque canta mal ou porque não consegue tocar um instrumento, portanto eu tenho que preparar o aluno e trabalhar com o aluno, sempre na tal lógica que promova a autoconfiança. Cantar é um ato super complexo, é muito difícil. Eu acho um crime porem meninos de dois anos na creche, nas festas de Natal a cantar para a família e para a comunidade ver, eu acho isso uma coisa de um despropósito. Para já o aparelho fonador a sua constituição ainda não está formado para que possa fazer cantar de forma correta, depois cantar é um ato tão complexo que implica dizer palavras juntar-lhes uma melodia,

juntar-lhes um ritmo, e isto é uma coisa tão complexa. Por isso para que é que eu vou por as crianças a fazer coisas se elas não conseguem fazer, e isso é um disparate. Muitos deles ainda nem falam muito bem, quanto mais estar a memorizar aquela sequência toda de palavras. Que não lhes diz nada e que eles não sabem o que significa. Portanto, eu tenho de respeitar o aluno e aquilo que vamos trabalhar tem de ser sempre na lógica de promover o sucesso e não a frustração e o fracasso. É o mesmo que pormos uma flauta na mão de uma criança de 4 anos, se é para experimentar. Está tudo certo, se é para fazer barulho à vontade, está tudo bem, agora é querer que uma criança de 4 anos toque flauta, é um disparate porque nem os dedos conseguem tapar os orifícios. Do ponto de vista fisiológico, não há condições. Portanto, como em tudo, a abordagem área das expressões tem de ser feita de forma muito pensada, porque ainda por cima as expressões artísticas mexem muito com a nossa parte emocional e o nosso bem-estar. Por isso o pior que nós podemos fazer é uma pessoa gosta muito de música, tem uma ideia sobre música e de repente põem-me a fazer uma coisa que eu não consigo fazer, e isto faz-me ter logo relativamente à música um distanciamento. Tanto assim é que quando as pessoas estão na aprendizagem de um instrumento, imagina que estão na adolescência, isto aqui é trigo limpo, farinha Amparo, como se costuma dizer já ouviram este, aquele, aquelas bandas a tocar, têm aquela imagem que veem na televisão e aquelas coisas todas e acham que aquilo é super fácil e então também querem tocar, porque gostam muito do não sei quantos e ele toca muito bem e então eu também quero tocar e então vou aprender a tocar esse instrumento, e quando lá chego aquilo é uma desgraça e uma frustração. Não é nada como eu estava à espera, eu vejo as mãos do outro a voar toca aquela guitarra que aquilo é um espetáculo, e eu chego lá, mexo este dedo e não consigo mexer aquele e aquilo é uma frustração. Então o que é que aconteceu? Eu estou tristíssimo, mas não digo, estou super frustrado, e como é que eu lido com esta frustração é indo na onda de dizer “eu não tenho jeito para a música, a música é para quem nasce com isso e tem lá a estrelinha da sorte”. E não é, não é verdade. Portanto as artes devem trabalhar sobre aquilo que potencia o indivíduo em termos corporais, em termos de capacidade de comunicação, em termos de relacionamento com os outros, etc. Porque se este trabalho for feito, este indivíduo torna-se confiante, não tem medo de arriscar, quer sempre saber mais, e quer sempre ir mais longe porque está bem consigo. Agora se eu o confronto sempre com a frustração, e isto a determinada altura era feito intencionalmente, porque na música houve os músicos que agiram muito mal à entrada da música no ensino regular, no ensino obrigatório, porque viviam muito naquela coisa de que a música é só para alguns, é só para os iluminados. E eu lembro-me que os professores de música faziam coisas que sabiam que os alunos não eram capazes de fazer, e queriam que

eles fizessem para lhes demonstrar que a música era só para alguns. E portanto, esta é a atitude que de formativa não tem nada! Ou seja, é tudo para matar aquilo que a autorregulação precisa: a autoconfiança, vontade de saber mais, vontade de ir mais além. E assumir sobretudo a tal autoconfiança que permite perceber que me enganei, mas que se eu trabalhar mais um bocadinho, que vou lá, que é uma questão de trabalhar mais um bocadinho eu consigo fazer. Portanto, a nível das expressões artísticas e daquilo que pretende desenvolver, as propostas que o professor faz têm que ser verdadeiramente ao encontro daquilo que sabe que o aluno é capaz de fazer ou não sendo capaz de fazer vai ser capaz de fazer com aquilo que ele vai propor e que ele vai desafiar. E aqui entra o desafio, tem que ser desafiante. E aqui ao nível das expressões artísticas, tem de ser uma oportunidade para trabalhar esta tal autoconfiança, não só pela liberdade de poder escolher, de poder experimentar, mas também pelo desafio. Pela liberdade, mas aqui uma liberdade já muito responsável que é lançar desafios que estimulem essa vontade naturalmente que já temos de nos superar. Mas para isso eu tenho que ir dando aos alunos calmamente tudo aquilo que eles precisam, desde lançar desafios e sobretudo desafios coletivos, em grupo porque assim vão-se aparando uns nos outros como vocês no vosso trabalho do concerto, um não sabia isto o outro ajudava, outro dava uma ideia... E nestas áreas que são áreas de muita revelação do meu eu e das minhas opções, e isso é uma coisa que assusta as pessoas às vezes mais inseguras e por isso têm medo, porque “ah vão achar muito feio”, “vão achar que não tem graça”. Portanto, se o trabalho for feito em equipa, vão existir muitos desafios coletivos que sejam lançados, por exemplo fazerem um painel com vários materiais, com materiais da natureza na área das artes visuais, fazerem uma coreografia e fazer o acompanhamento para uma canção qualquer. Isto de lançar desafios coletivos é importante porque há na mesma espaço de liberdade, mas há interações de qualidade, vão gerar-se interações de qualidade que em vez do conflito, que nós vemos muitas vezes, aqui não, porque é um desafio coletivo e vai ser a nossa cara que vai ser o resultado do esforço de todos nós, as nossas interações tornam-se normalmente interações de qualidade. Há normalmente conflitos sim, mas eles resolvem-se, como aconteceu no vosso grupo. Eu gosto mais daquele instrumento, tu gostas mais daquela música, mas normalmente os conflitos foram-se resolvendo porque temos aqui o peso que é uma responsabilidade, é um produto que é coletivo e todos vão dar o seu melhor. Ora bem esse dar o seu melhor, esse poder ajudar o outro, esse poder cooperar com o outro, ou o outro que me ajudou a mim, mais uma vez vai trabalhar as questões da autoconfiança.

Entrevistador/a- Mas será que a professora podia dar um exemplo para usar no estágio, por exemplo esse das questões de trabalhar mais em equipa e em grupo. Por exemplo algo que eu poderia fazer na prática.

Entrevistado/a- Então vamos imaginar.... Vai trabalhar com que ano?

Entrevistador/a- Agora no Jardim de Infância as crianças têm 5 anos.

Entrevistado/a- Ah ok, então estamos a falar de Jardim de Infância. Então vamos imaginar que estamos a falar da primavera, ok? Falou-se do outono, falou-se do inverno e agora estamos a falar da primavera. Se tivermos um espaço exterior podemos ir para o espaço exterior recolher evidências da natureza na primavera em contraponto com a natureza no outono, e falarmos dos laranjas dos castanhos... E vamos olhar para a natureza e vamos ver o que aqui temos. Quais são as cores da natureza? O que é que encontramos? E em que medida é que depois podemos recolher elementos para por exemplo fazermos um painel, por exemplo na área das artes visuais, alusivo à primavera. Ou como é que podemos reproduzir com outros materiais. Ok não vamos apanhar nada, vamos por exemplo fazer uma fotografia daquilo que vocês gostam e agora vamos reproduzir aquilo, só que não podemos por lá a fotografia, temos que ser nós a fazer. E que materiais é que nós podemos ir buscar para fazer ali a pétala daquela flor. E vamos juntar aquilo tudo, não é? A tal liberdade de escolher. E aqui a expressão tem verdadeiramente essa coisa de termos que incentivar para ir à procura das coisas, não é? Da mesma forma que se vai à procura do conhecimento e se quer ter uma relação privilegiada com o conhecimento. Qual é o mal de misturar tintas com lápis de cera?... Olhem as flores, como é que podemos fazer flores? Podemos ir afiar lápis, que é uma coisa tão antiga, mas conseguimos fazer flores com as aparas dos lápis. Eu lembro-me quando era miúda de estar ali a afiar, afiar, afiar, afiar muito devagarinho que era para não se partir. E até mesmo outro tipo de materiais, por exemplo, os materiais reciclados, no fundo vamos olhar para aquilo e ver como é que vamos fazer isso e depois vamos misturar aquilo tudo, e cada um vai dar sugestões e eu vou valorizar as sugestões e vamos pôr em discussão as sugestões que eles fazem, “o que é que acham melhor para estas flores?”, e eles fazem sugestões mas eu também posso fazer porque eu estou ali com eles. Então outra coisa que é diferenciador das áreas das expressões é o educador/ professor tem que ser parte, tem que estar com eles, porque eles precisam desta linguagem, eles precisam de ver fazer. Mas não é fazer do género “toma lá isto e faz assim”, não é “olhem eu estou-me aqui a lembrar que...”, e as ideias deles ajudam as minhas. E então eu pego nessas ideias de forma a estimular as deles porque se eu disser é aquela ideia, aquela vai ajudar-lhes a ir buscar outra. “Então e se for assim?” vamos à procura, vamos experimentar! E sem estar com a pressa de que eu tenho que ter feito isto neste dia. Não, isto pode ser um projeto para aquela semana certo? E,

portanto, vamos à procura, vamos encontrar, e vamos definir funções: “olhem e se montássemos um espetáculo sobre a primavera? Era super giro não era? Ainda por cima fazendo um grande painel aqui de cenário e depois até podíamos ver... sabiam que há uma música chamada Primavera? E era giro fazer uma dança com esta música, deixa-me experimentar, eu consigo fazer movimentos, olhem quem é que quer vir dançar comigo?” E esta tal liberdade de experimentar... “Olhem e querem avançar como? Sozinhos? Em pares? Em grupos de 4? E vamos dançar sem nada nas mãos... e ainda à bocado falámos das cores... Acabámos de ver à bocado o cor de rosa, o laranja, e se puséssemos aqui umas fitas nas mãos? O que é que vocês acham?” E vamos experimentar, e dou uma fita que nem é daquela cor, mas que que tenho ali e já trouxe intencionalmente porque já sabia que ía fazer esta conversa. “Olha experimenta lá dançar com essa fita”, “olha experimenta fazer assim com esta fita”. “Olhem então e se tivéssemos aqui um grupo de músicos a acompanhar esta música? Podíamos fazer aqui um mega espetáculo. A pintura está feita, uns dançam, o painel que é o cenário foi feito por todos nós. E agora este cenário vai servir para o nosso concerto da Primavera, que vai ter expressão dramática ligada à dança, e que se calhar pode ter um grupo de músicos, com instrumentos.... Vamos ver, vamos procurar, “o que é que vocês acham? Que instrumentos é que ficavam giros a ouvir esta música? O que é que vocês gostavam de ouvir aqui a tocar por cima da música?” E posso levar uma série de coisas, até posso levar garrações, e vamos experimentar. E posso ter aqui um grupo de música, eles ficam super satisfeitos! Porque a música está gravada e está a tocar, mas eles estão a tocar por cima, não é? E ao estarem a tocar por cima sentem-se parte daquela orquestra. “Fui eu que toquei aquela música! Aquela música que estão a ouvir, eu estive lá!!!” E isto trabalha a tal autoestima, a tal autoconfiança, a tal responsabilidade. “E eu posso querer fazer diferente, e se eu for experimentar aquele? Posso experimentar aquele?” E ele querer ir experimentar aquele é muito bom sinal, porque é sinal que eles acharam que havia outro som que era capaz de resultar. Portanto abordagem deve ser feita assim, isto é aqui é uma abordagem formativa, não é? Em que eu ajudo, eu estou sempre a ajudar, mas de uma forma em que ninguém percebe que eu estou a ajudar. Porque eu estou a incentivar, eu estou a desafiar, eu estou a dizer qual a melhor forma de fazer, eu estou a tentar anular a frustração que eu sei que pode acontecer, não é? Porque eu sei que se calhar não têm referências e eu sei que é preciso ter referências, e então eu dou uma referência. Porque vai ver que quando fazemos uma experiência assim, Se Eu fizer por exemplo um movimento eles nem sabem o que fazer com aquilo, mas eu faço isso movimento, e eles vão querer imitar primeiro e depois vão à procura de outros. E aqui começa o tal processo criativo, o tal processo de vencer o medo, o tal processo da tal autorregulação, em que eu vou conhecer-me a mim próprio melhor, “o que é que eu

consigo fazer com o meu copo? E eu consigo fazer com uma fita? Então e se eu fizer com duas fitas ao mesmo tempo? E se eu fizer com duas fitas ao mesmo tempo, os braços vão para trás ou vão os dois para a frente? Ou será que eu consigo rodar um para a frente e o outro para trás? E isto tem a ver com a tal autorregulação que nós falámos há pouco que a autorregulação implicava, a tal autorreflexão, o tal autoconhecimento, a estruturação do pensamento. E muitas vezes vemos que os pequeninos estão a tentar fazer as coisas, estão a organizar-se, eles estão a monitorizar aquilo que eles estão a fazer, tendo em conta o objetivo, porque estão a fazer qualquer coisa que lhes dá prazer. E nós trabalharmos com o objetivo de termos prazer e de termos satisfação, e as áreas das expressões porque envolvem o corpo e envolvem tudo trazem um grande prazer e satisfação, fazem com que eles sejam super motivados e dispostos a ultrapassar os obstáculos. Porque se a coreografia for construída em conjunto e tiver ali uma coisa que um não consegue fazer, ele pode chorar, e isto tem a ver com a parte emocional e controlo emocional, e ele pode chorar pode dizer ao educador “ajuda-me que eu não consigo” ou pode ir pedir a um colega que o ajude, dependendo das dinâmicas daquele grupo e dependendo do trabalho habitual que ele tem. Eu assisti a nível do 1º ciclo aqui em Abrantes, uma menina que tocava já muito bem flauta e tinham que preparar uma peça final para a festa final, e então a professora pediu-lhe que ela ajudasse as outras, e ela na hora do recreio havia lá um cantinho para onde iam trabalhar e os que tinham dificuldade iam lá ter com ela, e juntavam-se àquele grupo porque não conseguiam fazer esta nota ou não conseguiam fazer a outra... E um dia eu entrei na sala durante o tempo do projeto, e eu entrei na escola e estava na hora do recreio e estava uma menina encostada a tocar flauta e eu disse-lhe: “Oh, olha que giro, o recreio com música é muito mais engraçado”. E ela disse-me “sabe é que eu sou professora agora”, e eu disse “ah uau boa! E é professora de quê?”, (menina) “sou professora de flauta porque eu toco muito bem flauta e a professora de música pediu-me para eu ensinar as minhas colegas, e eu estou à espera que elas cheguem”, e eu disse “ah que giro, e isso vai ser agora?”, (menina) “vai mas elas ainda não chegaram. Olha se quiseres também podes vir que eu também te ensino!” disse-me ela. Pronto ok... Se eles arranjam... Eles estão a fazer as coisas por prazer não porque se estão a sentir postos em causa, mas porque... Ok, têm aquela dificuldade mas que não é um problema! Um professor falhar não é um problema! Eu lembro-me da professora desta menina ter tido imensas dificuldades para conseguir aprender a tocar flauta, fizemos sessões de formação em que as lágrimas lhe escorriam pela cara a baixo, e ela só dizia “mas eu não consigo porquê?”, e depois de ultrapassar aquilo teve uma estratégia giríssima, de vez em quando enganava-se na sala, e então foi muito engraçado porque havia um aluno que não queria tocar flauta porque não conseguia fazer alguma coisa e

ela disse-lhe: “olha tens o mesmo problema que eu! Sabes que eu tenho exatamente o mesmo problema, tenho de estudar em casa se não, não consigo. Então vamos fazer aqui um acordo os dois, vamos estudar os dois o bocadinho desta música.” Ela já sabia tocar obviamente não é... (professora): “Mas vamos tocar um bocadinho desta música os dois e no próximo dia e vamos ver se conseguimos os dois. Vamos fazer aqui um compromisso em que os dois vamos estudar em casa para chegar cá na próxima aula e conseguirmos tocar os dois juntos.” E assim foi, portanto, esta questão dos problemas e das dificuldades, não são problema. Não são problema, se forem a tempo de trabalhar na perspetiva de potenciar de tudo aquilo que o aluno tem para dar ao nível do seu corpo, do que consegue fazer com a voz, das ideias que tem. Portanto a abordagem às áreas das expressões tem de ser super estimulante, tem de ser sempre muito estimulante! E se é expressão, não podemos ver o que eles vão fazer, temos de os ajudar a ir, a dar sugestões para ser expressão, se não eles estão a copiar. Obviamente que a par disto tem de haver um trabalho mais técnico, de pôr a voz a cantar bem, de ensinar as notas musicais... Tudo isto para quê? Para que eles depois as possam mobilizar também. Mas sempre numa lógica de ir ao encontro ao que o aluno sabe fazer, e não o contrário. Porque se estamos a confrontar o aluno e a criança sempre com a frustração e sempre com o erro... E o erro é importante, e a frustração também, é importante encontrá-los, mas não pode ser sempre, não é? Porque se não, tudo o que é a tal autoestima, autoconfiança, o querer saber fazer mais, eu não faço porque tenho medo de me confrontar novamente. Portanto as áreas nas expressões, temos uma enorme liberdade de olhar para o aluno como ele é, e de ir ao encontro dele e tirar dele o melhor que ele tem para dar.

Entrevistador/a- Também acabou por falar já um bocadinho da próxima pergunta que era de que forma pode ser desenvolvida nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos a partir das expressões?

Entrevistado/a- Ui!

Entrevistador/a- [Risos]

Entrevistado/a- Mas é assim eu acho que logo a começar, eu acho que há aqui um problema de base, que é não dizer, obviamente que há exceções, mas acho que os professores não sabem trabalhar as expressões. Não sabem o que é que as expressões implicam... Para já não sabem qual é a verdadeira finalidade da existência das expressões como áreas curriculares. Quer seja no 1.º ciclo, mas também no pré-escolar, eu acho que os professores olham muito para as expressões como “epá esta é a parte lúdica da coisa.” E não percebem verdadeiramente o potencial que as expressões têm do ponto de vista formativo. Quer a nível pessoal, quer a nível social, quer a nível dos

conhecimentos que promovem, quer ainda outra coisa, mais para a parte da neurociência que é aquilo que promovem, aquilo que provoca no nosso cérebro e a forma como fazem com que o nosso cérebro aumente, no fundo a disponibilidade para tudo o resto. Porque obrigam ali a fazer ligações que de outra forma não se faziam, na música isso já está bastante estudado. Há um livro muito interessante que é do professor Alexandre Castro Caldas que é “Quando o cérebro do seu filho vai à escola”, e há um capítulo dedicado mesmo à música. E, portanto, eu acho mesmo que os professores, é difícil dizer-lhes como é que eles podem... Eu acho que eles deviam primeiro começar por perceber a sério, por refletir a sério sobre qual é o contributo das da área das expressões para a formação. E depois perceber o que é que elas envolvem. Porque quando um educador me diz que faz música porque canta a canção do bom dia, canta a canção do arrumar, isso não faz nada! Não há expressão musical nenhuma. Faz ali um debitar sem qualquer preocupação do ponto de vista estético, expressivo, etc. Portanto de música, as artes implicam o que falámos à bocado, o tal pormenor, dos tais detalhes, da tal voz que canta tem que ser trabalhada a voz, tem que se saber como é que se respira, como é que se deve respirar para que a voz seja utilizada de forma certa, que não se grite, porque o grito estraga tudo, tira a beleza toda. Portanto eu acho que é necessário haver uma aposta muito grande na formação dos professores, a nível das áreas artísticas para eles perceberem desde logo, qual é efetivamente o papel das expressões, a sua mais-valia, o seu potencial, e depois perceber o que é que elas envolvem verdadeiramente. Aquilo não é só para a festa... e é muito comum nos finais do Natal ou do final de ano, assistimos àqueles ensaios todos de não sei quantas horas e aquilo repete, repete, repete, repete, e sai sempre mau.... Claro que sai sempre mal! Porque aquilo foi feito para aquele momento e, portanto, uma semana antes começamos ali na tortura. Eles não desenvolveram as tais competências, as tais capacidades, as tais atitudes que eram necessárias para fazer aquilo certo. Como é que eles vão cantar uma música ali afinada se a voz nunca foi trabalhada? Se cantaram ao longo dos vários anos e a voz nunca foi trabalhada, com uma verdadeira finalidade formativa, ao nível musical. Como é que eles hão de tocar bem os instrumentos se eles nunca lhe puseram a mão em cima, porque faz muito barulho, e aquilo é só para a festa, portanto quando estão com o instrumento na mão estão naquela de... A tal exploração! Que é anterior a isso, para depois utilizarem o instrumento de forma agradável mais expressiva... E não lhes foi dada essa oportunidade, aquilo é tudo novo na altura. Depois dançarem uns com os outros, fazerem essas interações, não existiram, ficaram todos sentados no seu canto, e “está sossegado”, “fica aí!” ... E, portanto, quando estão todos ali ao molho e fé em Deus, pronto aquilo é uma grande algazarra. Eu acho que os professores têm de perceber melhor, o que são as áreas das expressões artísticas, e o que é que cada uma

delas... O que é que as linguagens artísticas envolvem em termos de desenvolvimento que têm que promover nas crianças e ver melhor as suas finalidades. E depois era trabalhá-las de forma regular, essa é outra! Porque está lá no horário “Hora da Expressão Musical”, mas não acontece porque está um exercício de matemática para acabar e isso é que é importante. E, portanto, como não são verdadeiramente valorizadas essas áreas, é muito difícil dizer o que é que têm que fazer... É uma dificuldade... Eu acredito pessoalmente que, e por isso também o projeto em que estou envolvida, que os professores, a única forma de mudar aqui o paradigma, de mudar a mentalidade, é haver formação em contexto de trabalho. É ir para as escolas para ao pé dos professores e trabalhar com eles, para eles mudarem a forma de trabalhar e acompanhar. Porque a formação também não é muito... “Então e já fez formação contínua?”, “Sim” ... Lá na formação faz-se uma coisa, mas depois quando se chega à escola faz-se outra. Porque eles próprios, os professores, e isto é outro problema, isto que eu disse de que eles não percebem as finalidades, não conhecem as linguagens artísticas, porque eles próprios na sua formação não tiveram as áreas artísticas, e portanto lá está, autoconfiança nessas áreas não existe! Se não existe, não se trabalha! É como a autorregulação do conhecimento. Porque eles não se sentem confortáveis, porque não se sentem confiantes, porque acham que não dominam, e não fazem. E o que fazem, fazem para dizer que fazem, e o que fazem, fazem, mas não é o certo porque eles também não conhecem o que é que é o certo. Pronto olhe isto é uma grande confusão, não sei se...

Entrevistador/a- [Risos], eu concordo com o que a professora estava a dizer. Também senti isso quando ainda era estudante, pronto na escola obrigatória, quando também já tinha mais consciência sobre isso, também sinto isso mesmo... É quase que o português e a matemática é o que importa, e o resto, pronto... É quando acontece, é quando há tempo, é quando há oportunidade!

Entrevistado/a- Mas nas áreas das expressões é tudo muito diretivo, “pinta isto”, a área das artes visuais é sempre muito na base de pintar, na base da música é “canta a canção”, na dança é “faz a coreografia que eu dou”, é tudo muito na base do diretivo.

Entrevistador/a- Sim.

Entrevistado/a- O que é contranatura, porque a expressão é qualquer coisa que vem de dentro do que se expressa, os meninos limitam-se a imitar. E limitam-se a cumprir a tarefa, as instruções que são dadas para fazer, e portanto, os professores, e eu acho que há aqui outro problema, as áreas artísticas são áreas que têm que ter uma dinâmica diferente, e os professores têm que ter uma atitude diferente. Não pode trabalhar a música ou a dança como quem está a trabalhar a matemática ali no quadro... Aquela atitude toda muito distante, não funciona. E os professores têm ali um fantasma, que se

estiverem ali naquela proximidade de quem está a fazer com os alunos, de quem é parte deles, de quem é um deles, acham que perde o respeito, perde a autoridade. Esse é um discurso também que já várias vezes foi exemplificado em questionários, em inquéritos feitos no âmbito deste trabalho, portanto eles acham que andarem a rebolar no chão com os alunos e fazer a cobra a dançar, ou o crocodilo a dançar, que ele perde a autoridade, que o deixam de respeitar e que ele perde a autoridade. Portanto há aqui uma série de mitos e de coisas... Têm que mudar, tem de haver aqui uma alteração completa de paradigma, e de compreensão daquilo que são as áreas das expressões. Os professores põem-nas sempre à parte porque se sentem muito desconfortáveis. E às vezes é muito fácil porque eu posso não ser capaz de fazer, mas se eu der as indicações certas eu ponho-os a fazer, sem ser capaz de fazer. Há coisas que eu não sou capaz de fazer, mas, por exemplo aqui em casa com os meus filhos, eu não sou capaz de fazer, mas digo “olha tens que fazer assim”, exemplificava sem concretizar porque não era capaz, e nós conseguimos levá-los a fazer. Porque teoricamente até posso saber como é que aquilo se faz, mas não consigo fazer. Eu lembro-me do meu pai por exemplo, olhe esse foi quando era criança, sabe aquela coisa de baralhar as cartas?

Entrevistador/a- Hum-hum, aquele movimento...

Entrevistado/a- Sim, que fazemos assim com os dedos e aquilo faz “têrêrêrê”...

Entrevistador/a- Sim, [risos].

Entrevistado/a- Pronto o meu pai gostava, quando chegava a casa ao fim do dia, a minha irmã às vezes sem paciência jogava com ele, e ao fim do dia era tipo o momento “zen”, e eu sempre me lembro de o ver baralhar as cartas assim, mas via às vezes as pessoas a fazerem aquela coisa do “têrêrêrê”, e um dia disse-lhe “eu queria saber baralhar as cartas assim e não consigo. Faço assim e vão cartas para todo o lado...”. E ele disse, “então senta-te aí que eu ensino-te. Faz assim, divide, põe a mão nesta posição, faz naquela...”, e eu estive ali, e tentei, tentei, tentei até que consegui! No final disso tudo eu perguntei-lhe porque é que não baralha as cartas assim e baralha sempre da outra forma, e ele disse porque nunca consigo!

Entrevistador/a- [Risos].

Entrevistado/a- E eu dei-lhe o baralho das cartas e pedi para ele fazer, e de facto ele não conseguiu, e rimo-nos porque ele tinha acabado de me ensinar, como devia por exactamente as mãos, isto e aquilo... E nós fazemos exactamente o mesmo com as crianças. Portanto, eu posso ter as minhas limitações, e o problema é que eu posso ter as minhas limitações, mas não posso deixar passar as minhas limitações e que se transformem em limitações dos outros. Tenho de arranjar forma de ultrapassar, e nas áreas das expressões artísticas não têm essa visão. E sentem-se muito desconfortáveis

e não têm essa vontade. Porque se nós os ajudarmos (as crianças) eles são criativos, as crianças têm imaginação por natureza e são criativos, mas nós temos é que estimular essas ideias. Agora se estivermos sempre a fazer o contrário, estamos sempre só a dizer “não faças assim”, “pinta com isto”, “o que é que estás a fazer aí?” ... E depois é tudo tem de ter muito sentido. Já perguntaram ao Picasso ou ao Pollock qual era o sentido daquilo? Se calhar não tem sentido! Se calhar apeteceu-lhe fazer assim, porque é que a criança tem de explicar exatamente cada traço que faz e o que é que aquilo significa? Não é? Estamos sempre naquela coisa de querer racionalizar tudo, e por isso eu acho que os educadores e os professores têm que mudar aqui um bocadinho... E as crianças conseguem e aderem de forma aberta e entusiasmada a tudo o que são desafios: “Vamos fazer isto! Vamos fazer aquilo! Olha vamos explorar, vamos experimentar!”, e a Rita pode começar com “então vamos lá fora ver como é que está a natureza!”. “Falámos do Outono, na altura falámos do Outono, lembram-se o como é que é o Outono? O que é que vimos do Outono? Então e agora estamos em que estação? Na Primavera? Então e como é que é a natureza agora? Antes era castanha e agora? Então vamos à rua, vamos observar!” Esta é outra coisa muito complicada é ir para a rua.

Entrevistador/a- [Risos], sim.

Entrevistado/a- É muito complicado... E a partir de ir para a rua pode fazer-se tudo, as áreas das expressões... Tudo, conseguimos trabalhar tudo. E aprendem imensas coisas sobre isso. “Sabem e houve um senhor que escreveu que escreveu as canções das estações todas. O Vivaldi, e ele era muito engraçado porque ele era Padre e às vezes no meio da missa vinha-lhe a inspiração, ía para a Sacristia e deixava as pessoas na Igreja lá à espera...”

Entrevistador/a- [Risos].

Entrevistado/a- Até que muitos desistiam, e iam-se embora. Estas Quatro Estações foram escritas muito assim, há conta de deixar os paroquianos pendurados!” E, portanto, podemos falar com as crianças e contar-lhes estas histórias... “E vamos ouvir a música do Outono e a música da Primavera. Qual é que vocês gostam mais? Qual é a diferença de uma e da outra?” E conversar com eles, estimular a tal reflexão, a tal autorreflexão que pode ser trabalhada em contexto, qualquer coisa que lhes interesse. Vamos todos para a rua, e a partir daí podemos fazer “pano para mangas”. Podemos fazer uma dança da Primavera, podemos mandar pétalas ao ar, podemos ter cestos pendurados, sei lá o que é que nós podemos fazer, vamos ver o que eles têm para dizer! E podemos fazer um concerto da Primavera, com o cenário que fizemos, com as tampas, agora também há aquela coisa das tampas, de pegar e fazer flores... Sei lá, há tanta coisa, e estamos a trabalhar o Estudo do Meio, o Conhecimento do Mundo, as questões da reciclagem,

do ambiente, nós podemos pegar a partir daqui e trabalhar tudo e “mais um par de botas”. As cores, porque vão aparecer flores que são lilases, cores que alguns ainda não conhecem.... Podemos trabalhar tudo, não é? É só querermos, e sabermos o que é que estamos a trabalhar. E desta forma, por via das expressões, para além de estarmos a trabalhar as áreas de conteúdo todas, estamos a trabalhar as tais competências que a autorregulação da aprendizagem precisa, que é desde logo vontade de saber, não é? Vontade de querer saber mais e depois o que é que eu sei? Como é que eu posso ultrapassar o que não consigo saber? O autoconhecimento, a autorreflexão, organizar o pensamento. E aqui é o papel do professor e do educador, quando está no meio deles a ajudá-los a organizar o pensamento, a ajudar a mobilizar os vários conhecimentos que já têm e a trazê-los para ali, para os transformar. E ao transformar o conhecimento nós aprendemos...

Entrevistador/a- Pronta professora, só tinha mais uma questão...

Entrevistado/a- Não sei se dei algum contributo útil...

Entrevistador/a- Ah, sim! Claro que sim, e obrigada professora! Hum.... Pronto eu já só tinha mais uma questão que era se a professora gostaria de referir mais algum aspeto sobre a importância da música, das expressões, na promoção da autorregulação da aprendizagem.

Entrevistado/a- Pois, eu se calhar já acabei por dizer aqui um bocadinho de tudo, mas a música e as expressões têm desde logo uma coisa muito boa que é estão associadas ao prazer. Não há nada melhor do que lhes dizer que vamos fazer música ou que vamos dançar e eles ficam logo super motivados. Portanto toda a aprendizagem tem de ser super significativa.... Aprender tem que ter prazer, a escola tem de ser um sítio divertido, e aprender tem de ser divertido e a escola tem de ser um sítio de prazer. Portanto o aprender para que efetivamente haja aprendizagem, não pode ser associado a uma coisa que é um sacrifício, que é uma chatice, mas tem de ser associado a qualquer coisa que me faz sentir bem e que me dá prazer! E as áreas das expressões e a música em particular, são áreas que nos dão prazer. Porque é que nós chegamos a casa ou ao carro e ligamos a música? Porque nos dá satisfação. Portanto as áreas das expressões por natureza promovem o nosso bem-estar, até porque nos mexemos todos... Mas isso não significa que as áreas das expressões não tenham conhecimento, e não haja um conhecimento por de trás, e a Rita sabe que andaram ali a aprender uma série de coisas de um código, de uma linguagem, e isso é complexo certo?

Entrevistador/a- Sim!

Entrevistado/a- Mas se nós fizermos isso ao longo do tempo com as crianças, e se for sempre aparecendo na prática e ligar à ação e as suas possibilidades e de produção e de construção de produtos, tudo isso não é um sacrifício, mas pelo contrário! Porque eu

sabendo aquilo consigo ter acesso a outras coisas.... Aprendendo esse código todo chave, puderam ir à *internet* e procurar músicas e decifrá-las, e tocá-las, e perceberem quais eram as notas que deviam ser tocadas, ainda que tivessem cabulado as partituras todas com os nomes das notas. Mas não houve tempo para praticar o suficiente... Mas não há dúvida que as áreas das expressões, pela forma e pelo prazer que normalmente são associados são uma forma de ajudar a escola e o aluno a aprender e a ser um espaço de prazer. E se forem sabiamente utilizadas nas salas de aula, na tal lógica da interligação, que falávamos agora, o exemplo que eu lhe estava agora a dar do Jardim de Infância, interligando os conhecimentos e interligando as áreas, aprender torna-se uma coisa mesmo divertida, porque uma coisa trás a outra. E as áreas das expressões estão no meio a funcionar como um gerador que vai buscar isto, e depois vai buscar aquilo, e nós a partir dali podemos trabalhar tudo. E podemos trabalhar tudo numa de fazer com que a criança queira trabalhar! Porque o que acontece normalmente nas expressões é que aquilo que eles se irritam várias vezes de eles copiarem a mesma palavra que é uma chatice, eles ali não se importam de repetir vezes sem conta aquela coreografia até ficar como eles acham que tem de ficar. Porque lhes está a dar prazer, e não se importam de repetir.... É como a outra menina que até ía para o intervalo dar aulas de flauta aos colegas e não se importava, não é? Porque aquilo lhe estava a dar prazer. Portanto as áreas das expressões têm esta componente de tornar o aprender uma coisa gira, uma coisa divertida e satisfatória. E se eu for capaz de integrar as expressões no currículo, de uma forma correta, articulada com tudo o resto e coerente, eu estou de facto relativamente a todas as áreas do saber, eu estou a ajudar as crianças a terem um enorme prazer a aprender. E a conhecerem os seus limites e a irem além dos seus limites. E neste sentido, na medida em que associado ao prazer, associado à satisfação pessoal, eu estou a desenvolver a autoconfiança, a capacidade de observação e da análise, a capacidade de observar o seu próprio físico e querer melhorar, porque quero fazer melhor, é como uma pequenita com quem eu estou agora a trabalhar, estou aqui a fazer umas experiências, e que eu acho que justamente o problema de aprendizagem dela tem a ver com falta de autoconfiança. E é isso que temos estado a trabalhar, além de haver o monstro da borracha, o medo de apagar, para o apagar não ser uma coisa chata, “lá está ela a apagar, mas é uma brincadeira porque foi o monstro da borracha que apaga tudo aquilo que não é feito com a letra da Mariana.” Porque há aí uma fada, que de vez em quando tem a mania de pegar na mão da Mariana e escrever as coisas pela Mariana, e aquela letra não é da Mariana. E é muito engraçado porque a Mariana detesta escrever, e quando eu apagava e dizia “tens que escrever outra vez”, aquilo era um martírio, e agora é a primeira a pegar na borracha e a dizer “esta não é a letra da Mariana”. E foi muito engraçado porque o que aconteceu

da última vez eu disse “Ai, mas eu acho que é! Está muito bem, muito bonita”, e ela disse “Não, não porque eu sou capaz de fazer melhor!” E então, estamos a chegar ao tal ponto, da tal autoconfiança, em que eu já quero fazer melhor. E isto aconteceu brincando, brincando com o monstro, e podemos levar para a área da expressão dramática o monstro que tem uma história que tem uma borracha, porque quer apagar tudo o que não está bem feito no planeta. E nós conseguimos levá-los a fazer aquilo que queremos. Portanto, as áreas das expressões levam-nos a trabalhar a brincar justamente todas essas capacidades, essas atitudes pessoais, e, sem as quais não há autorregulação da aprendizagem. Autonomia, autoconfiança, a vontade de explorar, não é? O sentido exploratório, o querer ir para além do que conhece, é porque é algo que ir explorar os materiais, para além daqueles que estão ali, eu tenho de ir mais além do que o conhecimento que o professor “deu”. E tirarmos a posição passiva de receber apenas o que lhe dão, e ir à procura para além daquilo que lhe dão. E aqui no fundo é demonstrar que aprender é divertido, porque se aprender for divertido, os professores têm a vida muito mais facilitada, os alunos estão muito mais felizes e a escola é muito mais gira.

Entrevistador/a- Ok professora, acho que foi uma boa... Conversa não foi porque eu não falei muito, mas gostei muito de ouvir a professora e acho que também consegui aprender.

Entrevistado/a- Pronto não sei se dei algumas dicas importantes para a questão das expressões e da autorregulação... Mas pronto, não sei se foi claro ou se precisar de alguma coisa nós podemos conversar outra vez.

Entrevistador/a- Eu agora vou transcrever a entrevista...

Entrevistado/a- Ai coitadinha!

Entrevistador/a- E foram quatro entrevista! Demora-se um bocadinho de tempo, mas vai-se fazendo!

Entrevistado/a- Eu esqueci-me...Devia ter falado muito menos!

Entrevistador/a- (RISOS) Não professora! Assim é que é bom porque depois fica o textinho todo organizado e consigo retirar as informações que preciso para a minha pesquisa. É trabalhoso, mas no final dá gosto ler a entrevista.

Entrevistado/a- Ok... Oh meu Deus, coitadinha...

Entrevistador/a- (RISOS), agradeço muito professora, pela disponibilidade e pelo contributo.

Entrevistado/a- De nada, mais alguma coisa disponha, se quiser marcar outra conversa, esteja à vontade.

### **Terceira entrevista**

Entrevistador/a- Então professora, primeiro tenho duas perguntas de cariz mais introdutório, sendo que a primeira é o que a professora entende por autorregulação da aprendizagem.

Entrevistado/a- Não sei, não conheço essa expressão. Quero que me expliques, [risos].

Entrevistador/a- *Ok*, então eu acho que é um conceito um bocadinho complicado de explicar, mas vou ler o que diz o autor que deu origem a este termo, que se chama Zimmerman.

Entrevistado/a- Ah, *ok*.

Entrevistador/a- Ele diz que “a autorregulação da aprendizagem é definida como o processo através do qual se ativam e matem cognições, comportamentos, atitudes pró-sociais e motivações para atingir uma meta. É um processo cíclico, dinâmico e integrado no qual a aprendente estrutura, monitoriza e avalia a sua própria aprendizagem.” Este termo também se relaciona com a autonomia, ou seja, uma criança ao realizar uma atividade pode prever a atividade, e que fases é que essa atividade vai ter, e no fim refletir se a atividade correu como planeado.

Entrevistado/a- Sim, sim...

Entrevistador/a- A segunda questão que tinha...

Entrevistado/a- Mas espera um bocadinho, vamos falar sobre a primeira questão. Portanto, relativamente à autorregulação da aprendizagem, tu conheces escolas, ou modelos de ensino que já estejam a praticar essa forma de organizar uma aprendizagem, em que os alunos são mais autónomos e mais independentes na escolha dos seus objetivos e processos para os alcançar?

Entrevistador/a- Hum... Eu acho que existem escolas que usam este processo, mas não de forma explícita. Por exemplo, eu estagiei numa Comunidade de Aprendizagem, em que davam muita autonomia às crianças e poder de decisão e de escolha, e nesse sentido, penso que sim, que existem escolas que se interligam com a autorregulação da aprendizagem.

Entrevistado/a- É que eu vi à pouco tempo, não sei se é a Escola da Ponte e se já ouviste falar da Escola da Ponte, um vídeo muito interessante em que não havia turmas propriamente ditas, existiam níveis de pré-requisitos, ou seja, de conhecimentos adquiridos e competências adquiridas, mais competências até do que conhecimentos, em que as crianças se organizavam por grupos de competência, portanto não havia a tradicional sala de aula e as crianças tinham espaços amplos, e trabalhavam em grupo e portanto tinham finalidades em grupo, mas imagina que... suponho eu... que devia ser qualquer coisa do género, imagina que neste ano temos que aprender, seguindo o programa oficial de estudo do meio, classes dos seres vivos, e as crianças é que se

punham em pista, em que se organizavam, como é que iam fazer esse estudo, como é que iam fazer essa pesquisa, e depois como é que iam organizar os resultados, para depois poder ser avaliado. Ou seja, qualquer coisa deste tipo. E havia também grupos com uma espécie de tutoria por parte dos alunos em que os colegas mais adiantados, ou com mais facilidade em algumas matérias, nomeadamente coisas do género de matemática e português, ajudavam os colegas com mais dificuldade.

Entrevistador/a- É idêntico à escola em que estive! Também era dessa forma.

Entrevistado/a- E na escola onde tu estiveste falaste com os professores, e vais falar com certeza agora no âmbito do teu inquérito provavelmente até vais voltar lá, e falaste com os professores sobre o grau ou nível ou sucesso do grau das crianças?

Entrevistador/a- Não professora, porque isso foi na licenciatura, e na licenciatura ainda não tinha ideia... A minha questão partiu agora do Mestrado.

Entrevistado/a- Mas então se calhar valia a pena voltares a essa escola, para fazeres também algumas questões, não achas?

Entrevistador/a- Sim, e por acaso ainda mantive algum contacto com eles, porque foi um estágio muito positivo... É uma coisa a pensar!

Entrevistado/a- Vamos então à segunda questão!

Entrevistador/a- [risos] Eu não sei se a professora vai conseguir responder, mas vou fazer a questão que é, as crianças são capazes de autorregular a aprendizagem? A partir de que idades? E se puder exemplificar.

Entrevistado/a- Bom, nós podemos falar de aprendizagens gerais, porque o ser vivo assim que nasce, inicia um processo de aprendizagem, portanto isso é um conceito holístico de aprendizagem... A partir do momento em que nós interagimos com o meio e com os outros, estamos sempre em situações à partida, em que aprendemos algo, desde a família até quando se vai para meios externos. Nós temos é de caracterizar mais ou menos aquilo a que se chama uma rotina, rotina não é a palavra certa... Um perfil para um tipo de criança. Ou seja, um tipo de criança que nasça e que cresça na nossa sociedade portuguesa, normalmente tem um determinado tipo de percurso, ou seja, se uma criança mal nasça entra na creche, depois passa ao pré-escolar, depois passa ao ensino básico, secundário, etc. Ou seja, se segue esse percurso, vai ter uma aprendizagem enquadrada, sempre pelo sistema. Agora se pensarmos, por exemplo, uma criança que nasça por exemplo num meio cigano, em que os pais andam de um lado para o outro e nem sequer são muito adeptos do sistema, e a criança vai para a escola, mas depois muda de terra, depois vai, ora já não vai. Ora o que é que ela aprende? Também aprende muito, não é? Aprende nomeadamente com a sua família e com os seus, as suas comunidades, pode é não aprender aquilo que o ensino formal lhe dará, ou seja, aquilo que o ensino estatal considera que deve aprender, é por isso

que o ensino é organizado por determinado grupo de matérias, ou disciplinas e conteúdos, porque se enfim, de alguma forma se convencionou que eram os conteúdos que um indivíduo em crescimento devia ir adquirindo progressivamente, também há a implicação da progressão dos conhecimentos, isto também é um paradigma em que se acredita, acredita-se que uma pessoa não pode de repente começar a aprender, sei lá... Matemática muito complexa sem aprender “o bê à bá” da matemática, ou seja, até há casos em que isso acontece, mas são casos excepcionais e se calhar são hiperdotados. Portanto, medianamente penso que a criança cresce enquadrada por um sistema escolar público, isto é a norma, ou as aprendizagens são progressivas e os conteúdos são entendidos como aqueles que fazem falta para, sei lá... a vida da pessoa em sociedade! Nomeadamente sabe que há conteúdos transversais como por exemplo a educação física, a educação cívica, educação para os valores. No fundo são valores transversais que são um certo perfil de cidadão.

Entrevistador/a- Então, mas neste caso a professora considera que as crianças são capazes de autorregular a sua aprendizagem?

Entrevistado/a- As crianças penso que há aprendizagens que elas conseguem adquirir sozinhas, mas as aprendizagens complexas devem, precisam de apoio dos professores... As aprendizagens complexas precisam dos professores, dos professores ou tutores porque hoje em dia também há algumas pessoas a adotar um sistema de ensino que não é no público, que é em casa, que é chamado *homeschooling*, isso usa-se muito nos Estados Unidos e Inglaterra, nos Estados Unidos porque há muitas terras que estão fora dos circuitos, em Inglaterra é mais uma questão de elitismo, e nos países protestantes também um bocado, e porque as famílias já têm muito conhecimento e muita cultura e podem apoiar os filhos numa escolarização em casa. Portanto acho que as crianças, as aprendizagens que elas fazem eu penso que são mais num domínio de relações interpessoais e sociais, ou seja, comportamentos, mas os conhecimentos intelectuais eu penso que à partida faz falta alguma regulação externa.

Entrevistador/a- Ok...

Entrevistado/a- Por exemplo, no caso desses meninos que disseste que decidem o que querem estudar e por aí fora, a regulação externa é ao nível por exemplo de como aprender estratégias para estudar ou pesquisar, mas há sempre a necessidade dessa regulação externa, percebes?

Entrevistador/a- Sim. Pronto eu agora vou para a outra parte das perguntas quem tem a ver, ou seja, eu vou fazer uma abordagem das expressões, mas neste caso em concreto com a professora é mais no subdomínio das artes visuais, e a pergunta é a seguinte: Qual a importância das artes visuais na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças?

Entrevistado/a- Por acaso as artes visuais são um caso muito particular, aliás, não é só as artes visuais, de um modo geral, todas as áreas de expressão barra artísticas, são casos particulares nesta questão da autorregulação da aprendizagem. Porquê? Porque faz parte do ser humano a capacidade de se exprimir em diversas linguagens. Portanto o ser humano tem capacidade, enfim, assim depois de nascer, ou uns anos de pois de nascer, pode começar a cantar, pode começar a fazer faz de conta, ou seja, a fazer as suas dramatizações e a inventar as suas histórias, sozinho ou com outros, pode começar a fazer... não música porque implica um conhecimento de códigos bastante sofisticados, mas pode fazer sons, pode brincar com sons, sabe identificar sons, é sensível a esses sons, dança! Dança naturalmente, e tem uma expressão gráfica que se vai desenvolvendo progressivamente, não é? E acho que tu também aprendeste isso de certeza, a chamada evolução gráfica da criança, porque ela começa por rabiscar de uma forma automática, não é? E depois ela própria vai descobrindo que o que faz automaticamente, com um riscador, ou com a ponta do dedo, deixa um sinal, deixa uma marca, e com o tempo ela vai crescendo e a partir, sei lá, dos três anitos, dois e tal, porque os miúdos são cada vez mais precoces, ela começa a dar significado às coisas que faz, e a identificar, é a chamada a fase da garatuja identificada, dá um nome às suas garatuja ou aos seus rabiscos, porque encontra um significado, ou seja, encontra uma analogia entre o rabisco, não é? A marca gráfica, e qualquer coisa do real. E vai crescendo, vai crescendo, até que chega a uma altura em que já representa intencionalmente, portanto se quer fazer uma casinha faz, já sabe fazer os gestos da casinha, que riscos são precisos, já sabe fazer um sol, já distingue as figuras humanas do feminino e do masculino, etc. Ou seja, ela cada vez tem mais vocabulário gráfico para comunicar, basicamente é isso. Expressão e comunicação estão interligadas, no caso da expressão visual começando pela linguagem gráfica é a mais básica e essencial.

Entrevistador/a- Ok... Depois a próxima...

Entrevistado/a- Ah e outra coisa! Há aí outra coisa que eu te queria dizer. A criança em princípio começa por fazer essas coisas de uma forma espontânea, portanto de facto há uma autorregulação no seu crescimento gráfico, mas atenção, é espontânea, mas ela é, dificilmente deixará de ser influenciada também pelo mundo visual que a rodeia, por exemplo, as crianças hoje desenharam muito mais que no passado, e desenharam coisas diferentes e têm muito mais facilidade em aparecer com símbolos gráficos, porquê? Porque veem muita televisão, veem imensos referentes visuais: é a televisão, é os computadores, é os jogos, ou seja, quase que posso dizer que as crianças veem mais imagem do que veem mais realidade, percebes? Talvez as crianças vejam mais imagens de árvores e de florestas do que vivenciam uma árvore ou uma floresta real.

Portanto essa muita experiência que as crianças têm agora com o mundo da imagem também as vai, enfim, facilita a facilidade que elas terão em exprimir-se com símbolos gráficos.

Entrevistador/a- A terceira pergunta já é um pouco mais centrada no educador, e a pergunta é: como pode o educador de infância promover competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças no Jardim de Infância através das artes visuais? Não sei se a professora quer que eu repita.

Entrevistado/a- Não, não, eu percebi. Para já no Jardim de Infância há duas coisas muito importantes para a autorregulação, uma é a rotina e a outra é a organização do espaço, e a organização de comportamentos nesse espaço, em princípio será a sala ou um *atelier*, ou seja, o que for. Portanto uma das coisas que a educadora deve apresentar às crianças são essas duas condições de uma forma tranquila, habitual, deve familiarizá-los com os espaços, com os recursos, com os materiais existentes para realizar atividades de expressão plástica livremente, *etc.* Só que a criança começa exploratoriamente e pode começar por ir buscar os materiais e fazer experiências, não é? A criança está numa fase exploratória, pensamos por exemplo numa criança a partir dos dois anos e meio, três, portanto já tem autonomia para ir buscar os seus materiais e fazer as suas atividades de expressão plástica, mas atenção, aqui tem que haver digamos duas vertentes complementares, uma é as atividades orientadas pela educadora, as atividades que ela promove, que vão ajudar a conhecer os materiais, os recursos da expressão plástica, como é que se trabalha com eles, como é que se usa a cola, como é que se usa um pincel, como é que se faz uma tinta, ou seja, a criança precisa da atividade da expressão plástica orientada pela a educadora, para ganhar estes conhecimentos, *ok?* Depois de ela ter estes conhecimentos rotinizados e interiorizados, então penso que ela facilmente se gostou da atividade, ela facilmente é capaz de ir de uma forma autónoma, e isso é bastante desejável, que vá buscar os recursos materiais e faz a sua atividade, percebes? Portanto tem que haver aqui sempre um balanço, as coisas têm de partir da experiência orientada para a experiência autonomizada, *ok?*

Entrevistador/a- *Ok*, sim! A pergunta seguinte é a mesma, mas no caso de professores com crianças do 1º ciclo.

Entrevistado/a- É a mesma coisa!

Entrevistador/a- Pois, vai dar ao mesmo.

Entrevistado/a- E com adultos é a mesma coisa, quer dizer... Há muitas pessoas que descobrem caminhos próprios, nesta questão das artes visuais, mas elas têm que à partida ter algum exemplo, ou em casa também fazem os pais e elas veem, ou de facto veem muitas imagens e será da sensibilidade da criança, ou não, à imagem, porque as

peças não são todas sensíveis às mesmas coisas, algumas serão outras não serão. Eu lembro-me quando era pequena de ficar muito impressionada com as imagens dos livros e das ilustrações, e gostava particularmente das gravuras e livros do século XIX, lembro-me perfeitamente disso, e via os detalhes todos e pronto. E agora, isto é como tudo, também há crianças que nascem em meios pouco favoráveis, e sozinhas desenvolvem interesses, e sabe-se lá de onde aquilo vem [risos], não é? Portanto isso aí é um mistério! Isso aí não sei explicar. Pronto, que há uma certa lógica no facto da criança poder ver e tomar gosto por certas coisas a partir do exemplo, não é? O mistério é quando do nada, a criança, ou o adulto, ou o jovem, mostra uma competência inerente a si própria, quer dizer, pronto não se sabe de onde é que vem [risos]. Portanto também há estes casos em que as pessoas criam o seu próprio método de descoberta. Mas como eu estava a dizer, na situação comum de uma criança e de um jovem de hoje em dia, é estar enquadrado na escola pública, não é? Pronto, digo uma coisa da minha experiência, para aí 90% dos alunos da escola pública têm estas disciplinas de arte, e não vão ser artistas ou não vão ser praticantes de arte, percebes? Eventualmente ficarão 10%, com sorte, que são as pessoas que são tocadas e que querem continuar a desenvolver este tipo de conhecimentos.

Entrevistador/a- Ok professora, obrigada... Esta já é quase uma última questão que é: de que forma pode ser desenvolvido nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças entre os três e os nove anos, através das artes visuais mais uma vez.

Entrevistado/a- Então, acho que já respondi a essa questão. Acho que já respondi que... Tu disseste entre os três e os dez anos?

Entrevistador/a- Entre os três e os nove, ou seja, para abranger o pré-escolar e 1º ciclo.

Entrevistado/a- Mais uma vez, eu acho que os docentes têm que planificar e preparar atividades de expressão plástica, ou de expressão visual a três níveis, e aliás isso está no programa atual. Para que a criança adquira competências fruitivas, ou seja aprenda a ver, e goste, e aprecie, e que sinta curiosidade a partir da exposição das obras de arte, ou visitas a museus, ou a espetáculos, *etc*, portanto essa componente de vivenciar as artes a sério, não é só a imagem que está na *internet*, é ir aos sítios, vivenciar mesmo a coisa, ou ir a espaços de trabalho de artistas, ou ver os atores nos bastidores, como é que eles se organizam, portanto a vivencia fruitiva é muito importante para as crianças, e essa é uma dimensão a promover. A outra é refletir, falar, ou seja, usar termos, expressões e linguagens adequadas a cada uma das áreas de expressão artística, para que a criança entenda, compreenda e ao mesmo tempo de uma forma espontânea, manifeste as suas emoções relativamente àquilo que lhe é dado a ver, ou a sentir ou a observar, *etc*, ou seja, falar sobre as coisas! Portanto essa reflexão também incide sobre

os seus próprios trabalhos, ou os trabalhos dos colegas porque fazer um trabalho artístico e depois guardá-lo na gaveta ou na pasta dos alunos, isso é uma coisa que fica só guardada na criança e no momento em que o fez, percebes? Imagina que eu estou a fazer uma digitinta, faço a digitinta aquilo seca, com sorte é exposta no *placard*, e isso é uma parte gira porque já todos partilham e veem o que é que um e outro fez, mas é bom as pessoas dizerem “ah eu senti isto” ou “fiquei com os dedos assim ou assado”, ou seja, falar sobre as coisas, porque as pessoas pensam que isto é só fazer e que não há uma linguagem associada, e há! E é bom desenvolver essa linguagem. E a terceira vertente, estas três vertentes estão interligadas no processo de ensino-aprendizagem das expressões artísticas, a terceira vertente é a criação e a experimentação. Portanto experimentar é um nível, criar é outro nível, mas dificilmente se cria sem se experimentar, portanto a criação implica a concretização de uma ideia, e também a partilha dessa ideia, quer seja um objeto, imagina eu agora vou dar um exemplo, eu faço um objeto volumétrico em pasta de papel, ou qualquer coisa, por exemplo uma máscara ou um fantoche ou assim, portanto crio, à partida ensinam-me um método ou orientam-me num sentido de eu escolher entre vários métodos o meu método, portanto eu faço a minha realização, que implica certas competências técnicas, e no final imagina o que é eu esconder isso ou qualquer coisa do género, não ! É importantíssimo, eu criei qualquer coisa nova tenho de partilhar com os outros e também preciso que os outros me digam o que acham, e no fundo também ser apreciado, é muito importante. Então há estas três questões, estes pés.

Entrevistador/a- Por acaso enquanto a professora estava a falar, lembrei-me que no estágio fiz uma atividade com pintura de carrinhos, e no final nós expusemos os trabalhos na sala, e eu olhei de fora, em grande panorama todos os trabalhos, e achei giríssimo porque todos tinham coisas diferentes, e todos estavam diferentes. Uns tinham mais mancha, outros eram mais riscas, outros eram mais nos cantos, e ninguém, quer dizer, eu também não fiz nenhuma conversa propriamente de observação do género o “que é que veem? O que é que sentem?”, e eu fiz essa apreciação sozinha mas se calhar até tinha feito sentido conversar mesmo com as crianças na altura sobre isso.

Entrevistado/a- Isso foi com os pequeninos?

Entrevistador/a- Foi em creche sim, foi agora no último estágio!

Entrevistado/a- Repara, as crianças muito pequeninas, podem ainda não ter uma linguagem coincidente com a tua para exprimir aquilo que tu exprimes, e tu tens que perceber isso como educadora ou como professora, não podes exigir que as crianças se expressem como tu te exprimes, elas exprimem-se como podem, *ok*? Mas o simples facto de suscitar essa forma de comunicação entre todos, ou com todos, já é um bom princípio para que a experiência não fique fechada dentro da pessoa.

Entrevistador/a- Sim, é verdade.

Entrevistado/a- Ok, mais coisas.

Entrevistador/a- A última é, se há mais algum aspeto que a professora gostasse de acrescentar sobre a importância das artes visuais na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças.

Entrevistado/a- Hum... Olha, as artes visuais têm várias componentes, porque há imensas técnicas de expressão artística, imensas! Hoje em dia também há as artes visuais digitais, existiam coisas que nós fazíamos no passado inteiramente à mão, como por exemplo um cartaz, fazia-se desde a letra, até à esquadria, e hoje em dia por exemplo, um cartaz faz-se todo no meio digital, as ferramentas estão lá todas. Portanto há de facto também muito esta transição entre o meio tradicional, de criação de imagens, e do meio digital. Depois há outro aspeto muito interessante que é o fazer artístico, não tem um objetivo, não tem uma utilidade em si, percebes? Um objeto artístico não é para comer, não serve para alimentar ninguém, no fundo as chamadas utilidades básicas, portanto um objeto artístico é um objeto para nos dar satisfação estética, nós adquirimos ou fazemos um objeto, por exemplo agora na questão do outro, as pessoas adquirem um objeto artístico por causa da beleza do objeto ou algo que nos emociona no objeto, e temos vontade de por exemplo o ter. Portanto esta é outra questão, a arte tendo em conta que não tem uma utilidade ao nível prático, ela tem contudo uma utilidade ao nível emocional, que é satisfazer as nossas necessidades emocionais, de prazer, de alegria. Olha por exemplo, agora estamos no COVID, isto é horrível ! Não podemos ir a um museu, não podemos ir a um espetáculo, não podemos ir dançar a uma discoteca, não podemos ter as nossas aulas disto e daquilo, não podemos ir ao teatro, não é triste? Portanto, esta situação agora, ajuda-nos a explicar e a perceber que a cultura e as formas de expressão artística, servem justamente para uma coisa muito importante que é o nosso equilíbrio emocional, entre outras coisas. Portanto, falando do equilíbrio emocional, falta-me ainda outra função da arte que é a terapia, portanto isto já muito no campo dos adultos, e por exemplo nas atividades com pessoas de terceira idade, ou as pessoas com problemas mentais e psicológicos, *etc*, portanto a arte também é usada como forma de terapia, não só ocupacional mas terapia, lá está, emocional, porque na arteterapia muitas vezes é a partir das imagens que as pessoas fazem, que depois conseguem falar das suas dificuldades e dos seus problemas, portanto a arte tem, neste caso, as artes visuais têm muitos campos. Já para não falar de outro campo, e agora para acabar, esse sim realmente funcional, ou melhor de outros dois campos realmente funcionais nas artes visuais, que são o *design*, que se ocupa da fabricação de objetos com uma função e uma utilidade prática, em que reúne a estética e a funcionalidade, ou a arquitetura, a arquitetura procura também reunir

essas duas questões, que são a funcionalidade e a estética. E há outros campos, sei lá... o mobiliário, tanta coisa...

Entrevistador/a- Por acaso agora nesta quarentena comecei a fazer macramé, não sei se a professora sabe o que é?

Entrevistado/a- Sim, sei.

Entrevistador/a- É uma técnica muito antiga de nós, e tenho feito assim aos poucos, mas tenho gostado bastante e é interessante. E acho que muitas pessoas começaram a fazer trabalhos manuais agora no confinamento.

Entrevistado/a- Sim, sim, exatamente. Agora que as pessoas têm que estar um pouco mais reservadas, têm que estar mais fechadas, e porque é uma forma de facto terapêutica de ocupar o tempo. E pronto, olha Rita, está feita a entrevista, tu irás transcrevê-la, se eventualmente o inquérito for evoluindo, porque às vezes nós fazemos perguntas a pessoas diferentes e de áreas diferentes, podem surgir novas questões que não estávamos à espera inicialmente, por isso se quiseres voltar a falar comigo, depois estás à vontade, está bem?

Entrevistador/a- Está bem professora, agradeço! Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.

#### **Quarta entrevista**

Entrevistador/a- Olá, eu sou a Rita ! Estou agora no primeiro ano de mestrado, o meu estudo também surgiu assim um bocadinho... não foi muito pensado, ou melhor, não tinha esta ideia já há algum tempo, surgiu mesmo agora recentemente, porque eu tinha visto numa aula uma investigação no âmbito da autorregulação, e um dos meus objetivos no meu estudo era aplicar as expressões, e depois “fez-se uma luz” e eu pensei “então e se eu articular as duas coisas? A autorregulação e as expressões”. Porque chamou-me a atenção a questão da autorregulação. E pronto surgiu um bocadinho assim, eu também não sabia bem ao que ia, porque ainda não dominava o conceito de autorregulação, e até sinto que ainda estou a aprender... mas foi assim, e agora cá estou eu, também com a ajuda da professora Isabel Piscalho, que me tem dado umas dicas boas, e é mais ou menos isso, não sei quer saber mais alguma coisa...

Entrevistado/a- É a sua orientadora ?

Entrevistador/a- Sim.

Entrevistado/a- Portanto a tese vai ser feita em quanto tempo?

Entrevistador/a- A nossa tese é pensada para ir acontecendo durante estes dois anos porque deve incluir os estágios, os estágios são uma parte fundamental da tese, para nós aplicarmos o nosso tema, ou seja, o nosso tema na prática, e depois é entregue no final do ano, há uma margem, um “x” de meses depois de o ano letivo acabar e temos que entregar mais ou menos nessa altura.

Entrevistado/a- Ok, ok. E a Rita já tem definido o que vai estudar em termos da ligação da autorregulação da aprendizagem e das expressões? Já tem definido o seu objetivo de estudo?

Entrevistador/a- Eu estabeleci alguns objetivos, que até acho que enviei no primeiro *e-mail*, mas isto ainda está assim a “alinhar”.

Entrevistado/a- Pronto, é só curiosidade !

Entrevistador/a- Sim [risos].

Entrevistado/a- Eu também começo por me apresentar, o meu nome é Eneia, eu sou psicóloga de formação, psicóloga clínica e educacional porque também tenho trabalhado quer na área da saúde e há poucos anos na área da educação. Na área da educação eu tenho estado ultimamente no 2º e 3º ciclo, ou seja, vai do 5º ao 9º ano. Como disse sou psicóloga num serviço de psicologia e orientação, faço avaliações, acompanhamentos, orientação vocacional e profissional, apoio os alunos e os professores. Dentro destes anos letivos, para além disso, também sou professora que retomei na ESES, fui professora de dinâmicas de grupo e dentro desta linha das expressões, nas dinâmicas de grupo, eu sou psicoterapeuta de psicodrama. O psicodrama é, dentro do trabalho de autoconhecimento, como é uma psicoterapia. O psicodrama envolve características do teatro, e portanto daí o lado mais expressivo mas num contexto terapêutico. Tenho também usado este lado do conhecimento das expressões e da expressão dramática, e a outros níveis de expressões, em trabalho de grupos, quer em grupos formativos quer grupos terapêuticos em contexto também de escola. Ao nível do trabalho na autorregulação da aprendizagem, eu sou formadora de professores tutores, que o Ministério da Educação investiu a serem ensinados a ter um método de trabalho na autorregulação da aprendizagem, precisamente. Portanto, o Ministério da Educação foi uma medida remediativa para aqueles alunos que têm insucesso escolar, para os alunos que estão com muitas dificuldades em acompanhar o ensino regular, neste caso que tenham mais de duas reprovações, e eles têm um professor tutor, e esse professor tutor tem recebido ao nível nacional uma formação para ajudar o aluno a autorregular o seu processo aprendizagem. O que acontece é que este trabalho da autorregulação da aprendizagem com estes alunos que já têm uma grande desmotivação escolar, não é fácil, não é fácil tornar um aluno desmotivado a tomar conta do seu processo de aprendizagem, ou seja, o que é que eu quero dizer com isto, eu estou num campo em que é quase como... Os professores têm de tentar puxar o aluno, para que ele se motive a tomar conta de si próprio, e isto é quase uma medida remediativa. Ora o que eu acho muito interessante na sua...

Entrevistador/a- Pesquisa!

Entrevistado/a- Na sua pesquisa na sua investigação, é que no fundo a Rita vai tocar naquilo que eu acho fundamental, é que o processo da autorregulação da aprendizagem deve começar lá atrás, deve começar não como algo remediativo mas como algo preventivo, ou seja, deve começar desde o início da vida, e a nível escolar desde o mais cedo possível. Pronto, e aí eu acho que poderei ser útil nos conhecimentos que me acompanham, de pensar sobre este processo de o que é que eu acho que pode ser importante para que os alunos há medida que façam o seu processo de aprendizagem devam fazer, e na minha opinião o que é que as expressões e a expressão dramática, que é no fundo mais o meu conhecimento, o que é que pode contribuir, portanto é nisso que eu espero ajudar... e a Rita vai-me fazendo perguntas se eu me for perdendo muito!

Entrevistador/a- [risos] Acho que já foi interessante só este bocadinho, já disse coisas importantes! Hum... Mas pronto vou passar à primeira pergunta que é o que é que a Eneia entende por autorregulação da aprendizagem.

Entrevistado/a- Bom, o que eu entendo é que, a autorregulação da aprendizagem é quando o aluno consegue ter consciência do que é que ele precisa para que, naquele momento perante aquela aprendizagem, que estratégia é que precisa de utilizar para chegar ao conhecimento do que lhe é pedido. Ou seja, o aluno tem em si a consciência de como é que o seu processo, qual vai ser a estratégia que ele vai utilizar para responder a uma questão que lhe é feita, isto de uma forma muito simples. No fundo é eu conseguir dar uma resposta, mas para eu dar uma resposta não é só saber a resposta, mas qual é todo o processo em que eu preciso de passar para dar essa resposta. Portanto o que eu acho que é preciso, em associação, como é que chegamos a este processo? Como é que o aluno consegue adquirir esta autonomia de conhecimento para poder trabalhar sozinho e responder sozinho àquilo que lhe é pedido. Ele tem uma questão, e o aluno consegue sozinho chegar ao final dessa questão, e como é que eu acho que isto é possível? É que este aluno tem de ter modelos de base que lhe ensinem a fazer este processo, porque, como eu dizia há pouco, não está em causa ele dar uma resposta, mas ele saber que para dar esta resposta ele tem que dar vários passos, e é nestes passos que é muito importante o papel do professor. O conceito de autorregulação da aprendizagem tem por detrás, que foram adquiridas competências metacognitivas, ou seja, é a capacidade que eu tenho de pensar no meu pensamento, e daí eu estar a dizer que o mais importante não era chegar ao fim da resposta, mas sim todo o processo que me levou àquela resposta, e portanto para estas competências metacognitivas, para eu pensar no meu próprio pensamento, hum... isso, em termos de processo de aprendizagem faz-se quando um professor consegue repartir o ensino em três momentos muito importantes. Que é quando ele consegue ensinar, ou ele parte de um conhecimento declarativo... Ou seja, o professor vai ensinar

sobre os leões, chega à aula e diz “vamos falar dos leões, então e o que é que os alunos sabem sobre os leões?”, quer dizer isto é um conceito abstrato, não é? E se nós pensarmos nisto, isto pode ser ensinado em diferentes faixas etárias. Mas portanto o conhecimento declarativo, ou seja eu estou a falar dos três tipos de conhecimento que o aluno tem de adquirir como aprendizagem para que ele à medida que vai crescendo, se consiga tornar autónomo na capacidade que ele tem de pensar sobre as questões que lhe aparecem à frente, sejam elas ao nível académicas, sejam elas ao nível até da vida...

Entrevistador/a- Pessoal!

Entrevistado/a- Da vida, pessoal, social... Portanto voltando ao leão, então e o que é o leão? E o que é que os alunos sabem sobre o leão ? O que é que é um leão para os alunos? Que conhecimento é este? Porque eu não parto da imagem de que todos os alunos têm conhecimento do que é que é um leão, e há que explorar muito bem esta questão com os alunos do que é que é, e depois, o conhecimento procedimental, como é que eu chego por exemplo ao que é que é um leão? Por exemplo em comparação do que é que é, hum, olhe, os leopardos ! Então e vamos ver as características, do leão e do leopardo, porque eles são diferentes! E no que é que são diferentes? Então há que procurar imagens... o conhecimento procedimental é o conhecimento da prática, é o conhecimento da prática em si, do ir experimentar, do ir concretizar, não ficar no abstrato, para depois chegar ao conhecimento condicional, que é aquilo que eu adquiri dos leões, como é que eu vou aplicar e onde é que eu vou aplicar esse conhecimento? Então é muito importante que o professor, no caso, faça um ensino guiado, os alunos veem para depois irem fazer, e é muito importante que o professor dê o *feedback* daquilo que os alunos fazem, dar *feedback* concretamente! Para quê ? Para que todo este procedimento do conhecimento, vá sendo tornado automático, isto é de alguma forma complexo, mas os professores fazem isto mais ou menos. O que é que é o metacognitivo? Eu tenho de pensar, antes, durante e depois, não é? Eu tenho de avaliar, eu tenho que fazer uma avaliação do que é que eu preciso para estudar, o que é que é realmente os leões; durante, o que é que eu preciso para ir lá estudar os leões; e o depois, o que é que eu consegui fazer lá das respostas, e avaliar o que é que eu fiz e o que é que eu não fiz. Isto na realidade, eu acho que os professores, mais ou menos fazem, isto porquê? Porque quando eu dou formação eles dizem-me assim “ah mas eu faço isso!”, sem consciência que fazem isso. Bom, mas o que é que eu acho que a aprendizagem autorregulada exige, exige da parte do professor, um método de ensino diferente, não só ao nível da transmissão da informação, mas também do trabalho da informação e da avaliação, e da informação. Todos estes passos que eu estou a falar, são passos que devem ser transmitidos aos alunos, falado com os alunos. A

autorregulação da aprendizagem existe ao longo da vida, o bebé quando nasce ele está dependente da pessoa de quem o ensina e de quem o vai regulando, e é a figura cuidadora, a mãe, um substituto, quem for, que vai regulando o bebé, para que ele vá tomando consciência daquilo que é dele. Bom, eu não sei se me estou a perder...

Entrevistador/a- [Risos].

Entrevistado/a- Está a acompanhar-me Rita?

Entrevistador/a- Eu acho que está a ser muito interessante, por isso é que também não estou a interromper, porque eu própria estou a aprender. É assim, acho que depois vai dar tudo um bocadinho às perguntas a seguir, mas acho que está a falar bem, eu estou a gostar de ouvir [risos]!

Entrevistado/a- Porque no fundo, o que eu quero dizer com isto, e o que eu acho que é fundamental é que ninguém nasce autorregulado. A autorregulação vem de uma heterorregulação, e é por ser feita esta heterorregulação, que podemos aprender a autorregularmo-nos, a todos os níveis ! Por exemplo ao nível da aprendizagem, os estudos mostram que alunos que aprenderam estas estratégias, conseguem à medida do seu crescimento, e penso eu, uns mais cedo e outros mais tarde, conseguem ir tomando conta dos seus trabalhos de caso, das tarefas quem têm de fazer, de serem alunos mais conscientes, mais autónomos, e, portanto, isso depois é transferido para a sua vida de uma forma geral. A minha tónica é que isto tem de vir de fora, tem de vir de fora para dentro. O ensino deste processo de pensar como é que eu vou fazer isto, tem de vir de fora. Isto está muito escrito nas competências metacognitivas, esta questão dos três ensinamentos do conhecimento, e isto parte do professor, estes três tipos de ensino do conhecimento é uma tarefa exclusiva do professor, porque só assim é que eu consigo criar estratégias de como responder àquela situação e noutra situação responder de forma diferente. Mas se a Rita me fizer mais perguntas, entretanto eu vou interligando.

Entrevistador/a- Aqui a segunda pergunta já respondeu mais ou menos, que era se as crianças são capazes de autorregular a sua aprendizagem e a partir de que idades?

Entrevistado/a- Eu vou dar um exemplo, eu tenho uma bebé, ainda não tem dois anos e meio e para mim isto também foi uma aprendizagem, a minha bebé até aos seis meses mamou exclusivamente de leite, e a partir dos seis meses eu fiquei muito interessada num processo que existe de eles comerem sozinhos que se chama BLW <sup>4</sup>, e portanto eu fui informada disso e fui acompanhada por uma enfermeira que me ensinou como ensinar a bebé a comer sozinha. No fundo, isto para dizer o quê? Aos seis meses, a bebé foi ensinada a autorregular a alimentação. E, portanto, a minha filha come sozinha desde os seis meses, mas o que é que isso obrigou? Isto obrigou a muito trabalho por

---

<sup>4</sup> *Baby-Led Weaning*

detrás, por um lado há uma filosofia que é, eu tive de acreditar, e as pessoas que estiveram com ela, que ela seria autónoma para conseguir, mesmo não tendo dentes, comer! Portanto, eu tive de acreditar que ela face às características que ela tinha, de uma bebé, que ela conseguia adquirir aquela autonomia. E, portanto, eu tive de confiar nela, tive de confiar no processo e eu tive de colocar os alimentos de uma forma que ela conseguisse agarrá-los. No que diz respeito aos alimentos, não era pensarem que ela come sozinha, não é porem um prato à frente, era sim por os objetos cortados e a textura que é adequada à criança, e depois uma questão obrigatória é que o adulto precisa de estar sempre lá, ele dá mas ele também orienta. O que é que eu quero dizer com isto, é que desde muito cedo as crianças conseguem adquirir autonomia, quando adequado ao seu grau de desenvolvimento, e quando adequado à suas características, porque há crianças cujo as características neurológicas e motoras podem não permitir uma autonomia num desenvolvimento normal, mas conseguem adquirir uma autonomia face às suas características. É a mesma coisa quando temos uma escada, vamos ver que escada é que a criança consegue, aliás a que ritmo consegue ir subindo a escada. O que me parece é que desde muito cedo podemos começar a autorregular e a dar autonomia às crianças, adequado à faixa etária delas. Ao pô-lhe um brinquedo à frente, desde muito cedo a criança consegue escolher se quer brincar com um, ou se quer brincar com outro, esta possibilidade da escolha, permite um primeiro grau de autonomia. Por exemplo, eu estou a pensar em exemplos que desde muito cedo se conseguem realizar. O refletir em conjunto com as crianças pode ser desde a pré-escolar, pode ser desde muito cedo, decidir que história vão dramatizar, já avançando para a expressão dramática, trabalha-se a vários níveis, a nível da linguagem, a nível motor, a nível do autoconhecimento, do hétero conhecimento, do desenvolvimento do conhecimento social, ou seja, eu acho que neste caminho que é a autorregulação, na minha opinião, não podemos achar que no pré-escolar as crianças se vão autorregular, mas estão no caminho do processo de autorregulação no qual o educador, e depois o professor...

Entrevistador/a- Era o que eu ir perguntar, porque no fundo, as crianças conseguem autorregular-se desde cedo, mas com uma orientação de um adulto, não é?

Entrevistado/a- Sim, com a orientação de um adulto! O que me parece, e quando eu à pouco falava que para haver um ensino que promova as competências de autorregulação é preciso acreditar que as crianças conseguem adquirir essa autonomia, é preciso que o professor não tenha um papel decisivo... É assim, no pré-escolar pode-se permitir esta escolha de tarefas, pode-se permitir a discussão das tarefas, o que depois, por exemplo no 1º ciclo, é muito importante haver objetivos claros, definidos e concretos, mas isso também pode ser discutido, a um outro nível, mas também pode

ser discutido! O papel do professor não pode é de todo ser aquele que leva as tarefas totalmente definidas e concretizadas e não envolver o aluno no processo...

Entrevistador/a- Numa participação mais democrática!

Entrevistado/a- Sim, uma participação democrática, no fundo, o que me parece é que um ensino mais construtivista numa linha mais de construção, permite muito mais este desenvolvimento das competências de autorregulação, em que o aluno é um elemento ativo, em que o professor é um elemento colaborativo, em que entre colegas há um papel mais de cooperação, é estimulado esta cooperação de grupo, e isso é possível desde muito cedo, e eu penso que o educador ou o professor, têm um papel muito importante mas na retaguarda, na construção de todo este processo, que é um processo que permite que o aluno tome mais consciência de si no próprio processo da aprendizagem.

Entrevistador/a- Acabou por responder, era o que estava aqui a ver que acabou por responder a uma pergunta que tinha aqui mais no fim, mas se calhar vamos fazer por ordem, para seguir uma estrutura...

Entrevistado/a- Eu vou falando, Rita! Oriente-me [risos].

Entrevistador/a- [Risos]. Pronto, a pergunta que eu tinha planeada para ser a seguir, é um bocadinho já na introdução ao jogo dramático é qual a importância do jogo dramático na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças?

Entrevistado/a- Como é que o jogo dramático pode ajudar a promover?

Entrevistador/a- Sim.

Entrevistado/a- Rita ajude-me só aqui numa questão, que é, as expressões quer ao nível do pré-escolar quer ao nível do 1º ciclo, é uma competência do professor titular certo?

Entrevistador/a- Sim é!

Entrevistado/a- Porque depois as AEC<sup>5</sup> são à parte?

Entrevistador/a- Sim as AEC são à parte.

Entrevistado/a- E está a perguntar-me no que diz respeito ao jogo dramático dos 2 aos 10 certo, não é? No pré e no 1º ciclo.

Entrevistador/a- Sim.

Entrevistado/a- É assim, quando eu falo de educador falo de educador e professor, se o educador/ professor no fundo tiver consigo acesso à metodologia de trabalho que promove a autorregulação da aprendizagem, no jogo dramático é muito... Eu ia dizer que isso é muito mais fácil, mas isso é a minha experiência [risos]! O que é que o jogo dramático permite? O jogo dramático permite no fundo que a partir de apoios materiais, seja ele histórias, seja ele fantoches... Eu estou a pegar num elemento que no fundo

---

<sup>5</sup> Atividades de Enriquecimento Curricular

eles vão trabalhar a partir disso, mas a partir de trabalhar por exemplo através das histórias, estou eu a pensar que é muito comum, quer no pré, quer no 1º ciclo a expressão dramática permite, no fundo permite aceder ao conhecimento que o aluno trás para a escola, permite aceder, nós chamamos o mundo interno do aluno, qual é o conhecimento que ele tem sobre a realidade à sua volta. Tanto nas histórias tanto no faz de conta, depois chegamos ao mundo imaginário, chegamos ao mundo do faz de conta da criança. E neste mundo do faz de conta, entra-se numa linha mais natural da criança. O que é mais natural da criança é que a criança brinque, muitas vezes o que acontece quando se entra na escola é que se vai deixando de brincar. E é uma pena, porque o ensino vai-se tornando cada vez mais abstrato e, portanto, os alunos vão ficando desmotivados, muito porque é quase como se deixam de ter acesso à realidade que é a realidade deles. O que é que acontece através do jogo dramático? É que há uma continuidade e um acesso a esta forma de conhecer a criança, e nós conseguimos acompanhar qual é o estado de desenvolvimento da criança muito mais facilmente. Então conseguimos perceber o que é que ele sabe, o que é que ele não sabe, o que é que ele imagina. E neste faz de conta, e nesta lógica de vamos pensar, antes durante e depois: “então vamos contar aqui uma história e vamos representá-la, o que é que nós precisamos para o cenário imaginando que temos um cenário a construir, o que é que precisamos de ter no cenário, será que precisamos de cartolinas? Precisamos de Cartões?” E todo este trabalho de organização do antes, organização do durante: “então vamos fazer o teatro, vamos fazer a nossa história, vamos avaliar o que é que é feito, o que é que não é feito”... Isto falado desta forma, parece muito mais simples aprender o que quer que seja. Porque pensar em aprender, é no fundo resolver conflitos. Uma pessoa vai para um teste, vai resolver um conflito não é ? Estudou ou não estudou. Agora a forma como ele estudou, se for ensinada ou se for explicado que tem uma determinada lógica, torna-se muito mais fácil. Eu acho que a expressão dramática ajuda a que o aluno quase que sinta que aprenda a brincar. Rita está a acompanhar-me?

Entrevistador/a- Sim, eu estou a ver é que a minha *internet* está um pouco instável. É melhor desligar a *internet* do meu telemóvel, deve ser isso. Desculpe interromper. Mas sim eu estava a ouvir! Ok, acho que posso passar para a próxima pergunta que é de que forma é que o educador de infância, pode promover as competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças do jardim de infância através da expressão dramática?

Entrevistado/a- No pré-escolar, o que eu acho que é muito importante em termos de desenvolvimento, é que o educador acompanha um processo que vai desde o concreto ao simbólico, ou seja, a criança aos poucos vai adquirindo a capacidade de se abstrair e de desenvolver o jogo simbólico, no pré-escolar isto é muito acompanhado. No pré-

escolar as crianças entram com três anos, portanto à partida já há um jogo simbólico... Como é que pode promover o educador? Desenvolvendo atividades que permitam a reflexão, desenvolvendo atividades que permitam a experimentação, portanto todos estes passos que eu venho falando, desde o pensar nas atividades antes, durante e depois. Por exemplo, no arrumar a sala de aula, “o que é que nós acabámos de fazer? Então o que é que nós temos de fazer para arrumar a sala de aula? Então o que é que agora nós fizemos?” Se todos estes passos tiveram um acompanhamento do educador, isto já está a dar uma autonomia no processo de autorregulação. As regras! Trabalhar as regras, desde a mais simples à mais complexa. Como me perguntou em função do jogo dramático, eu gosto muito da utilização do jogo dramático das histórias, das narrativas, por exemplo também criar as próprias narrativas de grupo, mas onde o educador promova sempre esta possibilidade de reflexão aos alunos. O jogo dramático permite uma questão muito importante que é a criatividade. E a criatividade não é mais do que a capacidade que nós temos de ir resolvendo problemas, e isso é adquirir conhecimento. Quando nós dizemos que somos criativos é eu tenho um problema e consegui criar uma solução criativa para resolver aquele problema. O jogo dramático permite não só esta estimulação do jogo simbólico, mas também este adquirir da criatividade. Se o educador levar quer nas narrativas do próprio grupo, quer através de outras narrativas nesta capacidade de dar respostas, e que o aluno se sinta competente nessas respostas, que ele sente que fez algo na construção dessa resposta, o educador já está a autorregular o comportamento do aluno, na minha opinião.

Entrevistador/a- Sim, a próxima pergunta era igual, mas no caso, com professores e alunos do 1º ciclo, eu acho que a resposta se calhar vai de encontro ao mesmo...

Entrevistado/a- É, porque no fundo o que é que o professor desenvolve? Desenvolve uma competência reflexiva, e é esta competência reflexiva que à medida que o aluno vai adquirindo mais autonomia, também cognitiva, consegue ele próprio ir precisando menos do adulto do que nas faixas etárias mais jovens. Mas há uma coisa que eu gostava de dizer que também é muito importante, que é, na minha opinião autorregular o comportamento não é fazer tudo sozinho. Autorregular o comportamento é que quando eu tenho uma dúvida eu sei a quem é que posso recorrer, e eu sei onde posso recorrer, imaginemos, sendo isso um professor, alguém exterior, pode ser um colega que sabe mais sobre aquela matéria, ou pode ser uma fonte bibliográfica. Ou seja, eu posso recorrer àquele livro porque sei que está lá a informação, portanto tornarmo-nos autónomos não é um processo solitário, é um processo em que nós estamos acompanhado de alguém que nos pode ajudar a resolver um problema.

Entrevistador/a- É no fundo ter as ferramentas.

Entrevistado/a- É ter as ferramentas e conhecer as ferramentas para eu dar aquela resposta, e não tem de ser necessariamente qualquer coisa que é solitária, no sentido que autorregular não é fazer tudo sozinho ! É nesta perspetiva que eu acho que a autorregulação pode começar desde muito cedo, desde que o professor perceba o que é que está a trabalhar para a autonomia, porque o aluno tem de sentir controlo no seu processo de aprendizagem, tem de sentir autonomia e competência. O que acontece à medida que vamos evoluindo na escola, é que os alunos não se sentem competentes mas também não têm consciência daquilo que conseguem ou não conseguem fazer, e isso o professor tem de ajudar o aluno a perceber o que é que ele sabe e o que não sabe fazer, acontece na sala de aula, e acontece porque o professor está lá, o professor dá um *feedback* direto, o professor não acha que errar é mau no processo de aprendizagem, o erro faz parte ! Nós não nascemos ensinados, então o professor diz “não, tu erraste, mas vamos lá tentar compreender onde é que tu não percebeste esta tarefa”, e fazer com o aluno, para que ele perceba. O que eu acho que quer o professor quer o educador, tem de estar clarificado, o que é que ele tem de fazer, e isso vem da faculdade! E às vezes eu penso que os professores aprenderam outros modelos de ensino-aprendizagem...Porque eu acredito que os professores fazem o melhor possível, mas este modelo de ensino-aprendizagem eu acho que não chega a todos os professores. Porque antigamente não era este modelo que era trabalhado nas escolas, e então os professores não fazem porque não sabem como fazer. A mesma coisa que os pais, os pais também devem ser instruídos, ajudarem os seus alunos, não a fazerem por eles mas a fazerem com eles, para que os alunos aprendam como fazer, para depois poderem fazer sozinhos. E é este processo de aprendizagem que o educador e o professor devem fazer em conjunto com o aluno, para que à medida que os anos letivos vão aumentando, o aluno se sinta capaz de fazê-lo sozinho.

Entrevistador/a- Agora é que viemos dar à pergunta que eu à pouco tinha referido [risos]! que era de que forma pode ser desenvolvido nos docentes, uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos, através do teatro.

Entrevistado/a- Eu sou psicóloga e trabalho numa escola, não trabalho ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo. A mim faz-me muito sentido, por exemplo ao ter este conhecimento, poder trabalhar com os professores, partir daquilo que eles fazem e como fazem, do que eles pensam e como fazem, partir do conhecimento deles, para podermos adequar a forma como eles fazem. Porque basta o professor perceber, no fundo o que é que ele ganha ao poder utilizar as expressões, no que é que ele ganha no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Como disse eu sou psicóloga, e a mim faz-me sentido sempre, começar a trabalhar a partir do conhecimento e da prática das

peessoas, neste caso, dos professores, e eu tenho de saber o que é que eles fazem nas expressões, para que depois eles consigam adequar. Mas, basta eles terem conhecimento, basta eles adequarem toda esta metodologia de trabalho de autonomia do aluno no processo de aprendizagem, e levá-lo para as expressões, seja ela para a expressão motora, seja ela para a expressão dramática. No caso da expressão dramática, eu acho que isto é uma ferramenta de trabalho! Isto de pensar, antes, durante e depois, é uma ferramenta que os professores devem de ter o princípio para si, para poderem passar ao aluno. Na dramatização, através das histórias... Eu estou parada a pensar porque acho que me estou a repetir [risos]! Eu acho que já falei!

Entrevistador/a- Pois, eu já aprendi muito, tenho a dizer isso ! Também já só tenho mais uma pergunta que era precisamente se a Eneia tem mais algum aspeto que gostasse de acrescentar sobre a importância...

Entrevistado/a- Sim! Tenho num determinado sentido, e isto vem de encontro às expressões. Do que eu tenho aprendido, daquilo que tem sido transmitido e trabalhado, no processo de aprendizagem da autorregulação, dá-se um grande ênfase à parte da componente cognitiva, ou seja, ao processo, à estratégia cognitiva de adquirir o conhecimento da realidade, e no fundo é este processo cognitivo que depois incentiva a motivação. Ou seja, é o aluno cognitivamente sentir-se capaz de adquirir aquele conhecimento, ele sentir-se mais competente, com mais autoeficácia e, portanto, ele está mais motivado para procurar para esclarecer, seja por ele próprio, seja pela procura de alguém, de outra pessoa. E, portanto, eu acho que isto é um enfoque muito grande no cognitivo. O que eu acho que a expressão dramática permite, é o trabalho das emoções. E é aqui que eu acho que pode ser um enfoque muito grande no educador e no professor de 1º ciclo, é que as expressões e ao chegarmos ao mundo interno, à realidade de cada aluno, chegamos ao mundo das emoções dele. O que eu acho é que todo o processo de aprendizagem só se dá porque nós só nos relacionamos com quem gostamos de aprender. O aluno se não gostar da pessoa com quem aprende, nunca vai aprender, nós nunca vamos aprender com quem não gostamos. Ou aprendemos, mas mais devagar ou pior, e, portanto, o ensino tem uma componente relacional muito determinante, penso eu. E as expressões permitem trabalhar esta parte emocional também, e permitem a um professor aceder ao porquê de um aluno estar a ter mais dificuldades em compreender a matéria, ou em conseguir dar respostas, e eu acho que o meu contributo, da parte da importância da utilização da expressão dramática em particular, e das expressões no geral, é que ele permite o trabalho emocional e capacita os professores e os educadores, para ter acesso a isto também. Eu acho que é uma ferramenta muito rica e também muito especial, que faz com que o professor no fundo, consiga também ir devolvendo no aluno, o lado da expressão emocional que o

acompanha, e o aluno, ao perceber isso também, é quase como se, na minha opinião, através do jogo dramático, o aluno não só adquirisse o conhecimento cognitivo das estratégias da aprendizagem, mas o conhecimento cognitivo e emocional, daquilo que o pode fazer perceber o seu processo de aprendizagem. E isto trabalhando desde muito cedo, dá frutos muito especiais, e isto, naquilo que eu acho, devolvido por professores que acompanham e que têm o trabalho a este nível, e que também ficam muito agradados pelos frutos que isto permite. Mas isto é qualquer coisa que é de um trabalho constante...

Entrevistador/a- Pois sim, Sistemático!

Entrevistado/a- Sistemático, obrigada Rita [risos]!

Entrevistador/a- Agora se calhar aproveitava para perguntar, mas um bocadinho fora do contexto da entrevista, mas basicamente no início eu pensei em focar-me nas expressões todas, mas também há a possibilidade de focar-me numa só expressão. E eu agora perguntava à Eneia o que é que acha, se todas as expressões são boas ferramentas para trabalhar a autorregulação, se calhar o teatro é o mais indicado...

Entrevistado/a- Oh Rita, eu acho que na minha experiência, nós trabalhamos bem com aquilo que nós gostamos. Ou seja, eu acho que a esse nível é uma escolha muito pessoal. Eu compreendo que trabalhar uma expressão pode-se aprofundar, trabalhar várias expressões, vai ser quase como um levantamento. Agora, eu trabalharia qualquer coisa com que me identificaria, porque ao me identificar eu percebo melhor o processo. Eu não sei se a Rita conhece um livro que é o “Sarilhos do amarelo”.

Entrevistador/a- Eu comprei esse livro! Estive à procura e não encontrei em lado nenhum, e depois encontrei um no OLX, e comprei! Ainda só li uma primeira parte, não li tudo ainda.

Entrevistado/a- Há o livro e...

Entrevistador/a- Sim, depois há as brochuras.

Entrevistado/a- E há o manual. Tem os dois?

Entrevistador/a- Sim, o manual descarreguei para o computador.

Entrevistado/a- Pronto, vou dar-lhe um exemplo, na escola onde eu trabalho foi-nos pedido um projeto de alunos acompanharem alunos, num processo de mentorias. Ou seja, um aluno mais competente acompanha outro aluno com mais algumas dificuldades, ou seja, um trabalho de colaboração e cooperação. Em vez de ser do professor para o aluno, ser também entre alunos, entre pares. E a direção pediu-nos para fazer um projeto em que nós pensássemos como é que os alunos podiam desenvolver este trabalho de apoiar outros alunos. Portanto isto é um projeto em que eles são voluntários, em que eles acompanham alunos, e isto para dizer que este projeto acompanha desde o 1º ciclo ao 3º ciclo. E o que é que nós equipa, e através dos meus

conhecimentos da autorregulação da aprendizagem, o que é que nós considerámos? Considerámos que, os alunos não estão muito habituados, de uma forma geral, a serem autónomos, neste processo de ensinar outro colega a colmatar as suas dificuldades. Então nós fizemos, as colegas do 1º ciclo trabalharam com os professores do 1º ciclo, e as de 2º e 3º com os professores de 2º e 3º ciclo, mas criámos umas atividades de desenvolvimento de competências de autorregulação. Como? Fez-se sessões de desenvolvimento da autorregulação das competências, em que o professor, trabalha com o aluno o desenvolvimento destas competências. No 1º ciclo, eles foram realmente trabalhar a partir do “Sarilhos do Amarelo”, e, portanto, as psicólogas desenvolveram uma série de atividades em que no fundo ensinam o professor, a ensinar os alunos a autorregular o seu comportamento, e isto foi feito através de quê? Foi feito através destas narrativas. Eu gosto muito do trabalho das narrativas, a dramatização o que é que permite? Permite uma coisa que é única, permite que o aluno aprenda não só com a mente mas também com o seu corpo, exprimindo-se, e isto faz... Eu não sei se a Rita alguma vez fez teatro...

Entrevistador/a- Por acaso fiz na escola, no secundário.

Entrevistado/a- E isso ao nível de aprendizagem, quando o aluno envolve o seu corpo, tem uma experiência muito rica, de experimentação, do corpo...

Entrevistador/a- Também consciência de si, do seu corpo.

Entrevistado/a- Consciência de si, consciência do outro... Eu gosto muito da expressão dramática por isso, porque quando nós vamos refletir sobre o que aprendemos, nós aprendemos muito mais porque experimentámos, não só com o cognitivo, mas também com o corpo. E eu pensei no “Sarilhos do amarelo”, porque o “Sarilhos do amarelo” tem uma série de narrativas, e elas foram trabalhar a partir das narrativas. A expressão do desenho, é outra também muito rica. No fundo, eu diria sempre no que é que a Rita se sente mais à vontade, no que é que lhe faz sentido.

Entrevistador/a- Pois, é assim eu gosto de todas, e é por isso que gostava de falar de todas, mas agora o meu à-vontade é claro que há umas que me sinto mais à vontade que outras. Por exemplo, eu gosto muito de música e até tenho alguns instrumentos, no entanto não sei muito bem trabalhar as questões do timbre ou da pulsação... Quer dizer, são coisas que eu sei mais ou menos, mas não domino. E na parte da dança, se calhar sinto-me mais à vontade na parte motora, de forma geral, na parte da educação física...

Entrevistado/a- Mas veja uma coisa, na minha opinião, a expressão vai ser um meio para chegar a um fim. Ou seja, a expressão que a Rita vai escolher, vai ser um meio para trabalhar no sentido do aumento das competências da autorregulação, portanto, como é que utilizando esse meio, eu consigo trabalhar as diferentes fases com que tome consciência do processo de autorregulação. Ou seja, eu não sou da área do teatro, mas

eu utilizo o teatro para chegar a um fim. A Rita pode não ser uma música, e não conhecer música, mas utilizando os instrumentos e criando formas e estratégias pode chegar àquele fim. Estou a fazer-me entender?

Entrevistador/a- Sim.

Entrevistado/a- Eu acho que nós não precisamos de dominar a expressão, precisamos é de perceber como é que a expressão pode ser utilizada, porque o que vai avaliar é o método de autorregulação.

Entrevistador/a- Sim, estou a perceber. Eu não preciso de ser uma mestre, mas basta saber usar como forma de...

Entrevistado/a- Estimular ou adquirir essa competência.

Entrevistador/a- Sim... Acho que também vou vendo agora...

Entrevistado/a- Sim é isso mesmo !

Entrevistador/a- Eu vou transcrever a entrevista e depois posso enviar à Eneia para a Eneia dar uma vista de olhos...

Entrevistado/a- Como quiser! Sinta-se à vontade, para eu a poder apoiar, dentro do que for possível!

Entrevistador/a- Eneia olhe, aprendi muito, gostei muito, e ainda bem que me ajudou, acho que foi uma boa conversa! Obrigada.

Entrevistado/a- Um beijinho Rita, tudo a correr bem e disponha.

### **Anexo 13- Análise das entrevistas**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Análise de conteúdo</b>
Autorregulação da aprendizagem nos contextos educativos (com crianças entre os 2 e os 10 anos).	-O que é a autorregulação da aprendizagem.	“Um processo em que a criança ou o aluno se constitui como o agente principal da sua aprendizagem, aliás, o ator principal. Portanto, no fundo, a criança ou o aluno está no centro da ação, mas também da reflexão, que em conjunto, a ação e a reflexão permitem promover uma apropriação verdadeira do conhecimento. Neste processo, sendo o aluno o centro, o centro dessa ação, ele tem as tarefas de estruturar, de organizar, de acompanhar, e no fundo, de avaliar a sua aprendizagem.” “A autorregulação da aprendizagem é quando o aluno consegue ter consciência do que é que ele precisa para que, naquele momento perante aquela aprendizagem, que estratégia é que precisa de utilizar para chegar ao conhecimento.” “(…) deve começar não como algo remediativo, mas como algo preventivo, ou seja, deve começar

		<p>desde o início da vida, e a nível escolar, desde o mais cedo possível”.</p> <p>“Na minha perspectiva, que será sempre a da educação artística, a autorregulação da aprendizagem está ligada aos benefícios de um envolvimento precoce com as artes, aos seus processos criativos e de aprendizagem. Através da aquisição precoce dos instrumentos oferecidos pela educação artística, tanto ao nível da obtenção de competência de aprendizagem mais relacionadas com novas formas de comunicação e literacia, como ao nível do desenvolvimento de uma capacidade para usar recursos próprios para chegar a conclusões, tomar decisões e planear antecipadamente situações futuras.”</p> <p>“O conceito de autorregulação de aprendizagem, tem por detrás, que foram adquiridas competências metacognitivas, ou seja, é a capacidade que eu tenho de pensar no meu pensamento.”</p> <p>“O ser vivo assim que nasce, inicia um processo de aprendizagem, portanto, isso é um conceito holístico de aprendizagem. A partir do momento em que nós interagimos com o meio e com os outros, estamos sempre em situações à partida, em que aprendemos algo, desde a família até quando se vai para meios externos.”</p>
<p>De que forma podem as expressões artísticas potenciar a autorregulação da aprendizagem das crianças.</p>	<p>- O valor das expressões por si só.</p> <p>-De que forma as expressões se relacionam com a autorregulação da aprendizagem.</p> <p>-De que forma as expressões potenciam a autorregulação da aprendizagem.</p>	<p>“A arte tendo em conta que (à partida) não tem uma utilidade a nível prático, ela tem, contudo, uma utilidade ao nível emocional, que é satisfazer as nossas necessidades emocionais, de prazer, de alegria.”</p> <p>“As expressões artísticas, servem justamente para uma coisa muito importante que é o nosso equilíbrio emocional, é quase uma terapia”.</p> <p>“As expressões artísticas têm a capacidade de ajudar a vencer medos (porque lá está, os medos prejudicam a autoconfiança). Portanto, é tudo válido, é possível fazer tudo nas expressões artísticas.”</p> <p>“As expressões artísticas são territórios de liberdade, permitem que o aluno escolha o objeto com que quer dançar, a roupa que vai vestir para dramatizar, e, portanto, é essa liberdade que é estimulante. Sem autoconfiança, sem capacidade de observação, sem autonomia, sem sentido de iniciativa, dificilmente haverá autorregulação da aprendizagem.”</p> <p>“(…) tornam-se únicas no processo de aprendizagem porque “acedemos ao mundo interno, à realidade de cada aluno, chegamos ao mundo das emoções dele. (...) Permitem a um professor aceder ao porquê de um aluno estar a ter mais dificuldades em compreender a matéria (...) e as expressões permitem o trabalho</p>

		<p>emocional e capacita os professores e os educadores a terem acesso a ele também.”</p> <p>“A aquisição progressiva destas ferramentas [de ARA] será então responsável, por uma autonomia ao nível das escolhas quando é pedido à criança que seja capaz de compor individualmente uma criação ou representação criativa da realidade proposta. Esta será a base, para que a criança adquira o gosto e o interesse em aprender através das artes, se forme como futuro fruidor e público de arte e encontre nos benefícios desta aprendizagem a resolução criativa de qualquer problema ao longo da vida.”</p> <p>“Quanto às expressões tem de ser super estimulante. E se é expressão, não podemos ver o que eles vão fazer, temos de os ajudar a ir, a dar sugestões para ser expressão, se não, eles estão a copiar.”</p> <p>“Através do jogo dramático (...) é que há uma continuidade e um acesso a esta forma de conhecer a criança, e nós conseguimos acompanhar qual é o estado de desenvolvimento da criança muito mais facilmente.”</p> <p>“A dança em particular, parte da ideia de que a criança em idade pré-escolar, pode comunicar e apreender ideias, sentimentos, observações, conceitos, por meio, ou a partir de representações artísticas.”</p>
<p>Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem, tendo como base as quatro dimensões da autorregulação.</p>	<p>-Promover competências de regulação emocionais.</p> <p>-Promover competências de regulação pro-sociais.</p> <p>-Promover competências de regulação cognitivas.</p> <p>-Promover competências de regulação motivacional.</p>	<p>“(...) a forma como o aluno consegue controlar a sua capacidade emocional, quando confrontado com o fracasso (...) é um trabalho que se desenvolve ao longo da vida e ao longo do tempo, e implica o conhecimento destas capacidades de autorreflexão, autoconhecimento, controlo emocional, entre outras”.</p> <p>“(...) para refletir, preciso de organizar o pensamento e para organizar o pensamento eu preciso de sentido crítico. Para me autoconhecer, e ter iniciativa de querer saber, de me autoverificar etc, se estou a fazer bem ou mal, preciso de autoconfiança. (...)”</p> <p>“Uma criança precisa de se sentir confiante para ser autónoma, para ir fazer as coisas que precisa, não estar à espera dos outros e acreditar que é capaz de fazer.”</p> <p>“É preciso fazer um reforço positivo, motivar as crianças, elogiá-las, contagiá-las com a vontade de querer aprender (...)”</p> <p>“(...) uma criança (...) tem de ser autoconfiante para ser autónoma, para ir fazer as coisas que</p>

		<p>precisa, não estar à espera dos outros. Tem de acreditar que é capaz de fazer (...)"</p> <p>"As expressões artísticas dão-nos a liberdade de escolher o que queremos fazer (...) têm a capacidade de ajudar a vencer medos, porque os medos prejudicam a autoconfiança. Portanto, tudo é válido, é possível fazer tudo [nas expressões artísticas]."</p> <p>"Isto de lançar desafios coletivos é importante, porque há na mesma espaço de liberdade, mas há interações de qualidade [e o resultado], é o esforço de todos nós."</p> <p>"(...) portanto acho que as crianças, as aprendizagens que elas fazem, eu penso que são mais num domínio de relações interpessoais e sociais."</p>
<p>Papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 2 aos 10 anos.</p>	<p>-Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas). -Promover as fases do processo autorregulatório. -Estratégias de ensino.</p>	<p>"A aprendizagem autorregulada, exige da parte do professor um método de ensino diferente" nomeadamente, "ao nível da transmissão da informação, (...) do trabalho da informação e da avaliação. São passos que devem ser transmitidos aos alunos, falado com os alunos."</p> <p>"(...) permitir-se escolha de tarefas (...); permitir-se a discussão das tarefas" na sala de aula; desenvolver "atividades que permitem a reflexão (...); que permitam a experimentação; portanto (...) o pensar nas atividades, antes, durante e depois. Por exemplo, no arrumar da sala; "o que é que nós acabámos de fazer?"; "Então o que é que nós temos de fazer para arrumar a sala de aula?"; "Então o que é que agora nós fizemos?".</p> <p>"(...) trabalhar as regras, desde a mais simples à mais complexa e de lançar desafios. Tudo aquilo que eles precisam, desde lançar desafios e sobretudo desafios em grupo, porque assim, vão se ajudando uns aos outros."</p> <p>"(...) dar às crianças momentos coletivos."</p> <p>"[enquanto professor eu devo ajudar] mas de uma forma em que ninguém percebe que eu estou a ajudar, porque no fundo, o professor estará a incentivar e desafiar, a atenuar pequenas frustrações que possam acontecer."</p> <p>"É muito importante que o professor, no caso, faça um ensino guiado. Os alunos vêm, para depois irem fazer. É de extrema importância, que o professor dê o feedback daquilo que os alunos fazem, dar feedback concretamente."</p> <p>"Apelar ao pensamento cognitivo: pensar antes, durante e depois"</p> <p>"Um pilar que deve estar presente nas práticas em salas de aulas, é a reflexão sobre o que se faz. Uma competência reflexiva, e é esta competência reflexiva, que à medida que a criança vai adquirindo mais autonomia e também</p>

		<p>cognitiva, consegue ela própria, ir precisando menos do adulto.”</p> <p>“Autorregular o comportamento, é quando eu tenho uma dúvida, eu sei a quem é que posso recorrer, e eu sei onde posso recorrer (...) sendo isso um professor, alguém exterior, como pode ser um colega que sabe mais sobre aquela matéria, ou pode ser uma fonte bibliográfica, entre outras.”</p> <p>de “liberdade de olhar para o aluno como ele é, e de ir ao encontro dele e tirar dele o melhor que tem para dar.”</p>
<p>Formas para desenvolver nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 2 aos 10 anos.</p>	<p>-Oportunidades e constrangimentos.</p>	<p>“ninguém nasce autorregulado. A autorregulação vem de uma heterorregulação, e é por ser feita esta heterorregulação que podemos aprender a autorregularmo-nos a todos os níveis (...) isto tem de vir de fora para dentro.”</p> <p>“a rotina, a organização do espaço e a organização de comportamentos nesse espaço”, as expressões dão-nos a liberdade de escolher o que queremos fazer (...) de incentivar à procura, ao querer fazer mais porque são territórios de liberdade de expressão, até permitem ao aluno que escolha o objeto com que quer dançar, a roupa que vai vestir para dramatizar qualquer coisa, e, portanto, é essa liberdade que é muito estimulante.” Nesse sentido que a postura do educador ou do professor deve “ser feita muito assente nessa liberdade e nessa valorização do que o aluno gosta (...), seja uma abordagem de uma natureza, onde haja também esforço para a exploração livre. (...) É importante que as crianças explorem livremente os objetos, materiais, espaços. (...) Porque sem explorar e sem experimentar eu depois não posso criar.”</p> <p>“tem de haver duas vertentes complementares, uma é as atividades orientadas pela educadora (ou professora). As atividades que ela promove vão ajudar a conhecer os materiais, os recursos da expressão plástica, como é que se trabalha com eles (...). A outra, são as atividades mais exploratórias. Portanto, tem de haver aqui sempre um balanço, as coisas têm de partir da experiência orientada para a experiência autonomizada.”</p> <p>“um aluno mais competente acompanha outro aluno com mais algumas dificuldades.”</p> <p>“se eu fizer um movimento, eles nem sabem o que fazer com aquilo (...) mas eles vão querer imitar primeiro, e depois vão à procura de outros. E aqui começa o tal processo criativo, o tal processo de vencer o medo, o tal processo da tal autorregulação, em que eu vou conhecer-me a mim próprio melhor, “o que é que eu consigo</p>

		<p>fazer com o meu corpo?” “o que eu consigo fazer com uma fita?”</p> <p>“ao pôr-lhe um brinquedo à frente, desde muito cedo a criança consegue escolher se quer brincar com um ou se quer brincar com outro. Essa possibilidade de escolha, permite um primeiro grau de autonomia.”</p> <p>“o refletir em conjunto com as crianças” por exemplo “decidir que história vão dramatizar.”</p> <p>Além disso, tanto os pais como os educadores e professores “devem ser instruídos, ajudarem os seus alunos, não a fazerem por eles, mas a fazerem com eles, para que os alunos possam aprender como fazer, para depois poderem fazer sozinhos.”</p> <p>“desde muito cedo podemos começar a autorregular e dar autonomia à criança, adequando à faixa etária delas”,</p> <p>“os estudos mostram que alunos que aprenderam estas estratégias, conseguem à medida do seu crescimento, (...) uns mais cedo e outros mais tarde, ir tomando conta dos seus trabalhos de casa, das tarefas que têm de fazer, de serem alunos mais conscientes, mais autónomos, e, portanto, isso depois é transferido para a sua vida de uma forma geral.”</p> <p>“Os professores devem “começar por perceber a sério, por refletir a sério, sobre qual o contributo da área das expressões para a formação. E depois, perceber o que elas envolvem (...) quer a nível pessoal, quer a nível social, quer a nível dos conhecimentos que promovem (...) e depois trabalhá-las de forma regular.”</p> <p>“É essencial que a formação base dos educadores e professores forneça e clarifique acerca dos benefícios da educação artística de uma forma geral, mas profunda.”</p> <p>“(…) por forma a ganharem, eles próprios as ferramentas (bons exemplos e boas experiências práticas) que lhes permitam, a autorregulação das suas próprias aprendizagens nas áreas artísticas.”</p>
--	--	---